LES ADULTES DANS LES PROGRAMMES RÉGULIERS DE L'UNIVERSITÉ : DES ÉTUDIANTS À PART ENTIÈRE

Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
novembre 1985

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

86-06353/

Avis adopté à la 316e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 15 novembre 1985

ISBN 2-550-08622-8
Dépôt légal : premier trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

LES ADULTES DANS LES PROGRAMMES RÉGULIERS DE L'UNIVERSITÉ : DES ÉTUDIANTS À PART ENTIÈRE

Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science
novembre 1985

Table des matières

Page

Introduction 1

Chapitre 1er
L'évolution de la fréquentation et des structures: quelques faits majeurs 5

1.1 État de la fréquentation 5

1.2 Profil de la population étudiante 6

1.2.1 Les motivations et les objectifs 6

1.2.2 Le régime d'études 8

1.2.3 La langue maternelle 8

1.2.4 Le sexe 10

1.2.5 Le secteur d'études 10

1.2.6 La base d'admission 12

1.3 L'évolution des structures 12

1.4 L'expansion des universités 14

1.5 La diversification des programmes 14

Conclusion 15

Chapitre 2e
Des besoins et des difficultés propres aux adultes: les principaux points névralgiques 17

2.1 L'accessibilité des études universitaires 17

2.1.1 L'accessibilité géographique 17

2.1.2 L'accessibilité des programmes 17

2.1.3 L'accessibilité financière 19

2.2 L'admissibilité aux études universitaires 20

2.2.1 Divers types d'acquis 20

2.2.2 La reconnaissance des acquis 21

2.2.3 Les modes d'évaluation des acquis 22

2.2.4 L'admission dans les programmes contingentés 23

2.2.5 L'admissibilité aux 2e et 3e cycles 23

2.3 L'adaptation des méthodes d'enseignement 24
2.3.1 L'accueil et l'encadrement 24
2.3.2 La « mixité jeunes-adultes » 25

2.4 La valeur et la reconnaissance des diplômes 28
2.4.1 Des problèmes et des préjugés 28
2.4.2 Des données positives 28

Conclusion 29

Chapitre 3e
Des éléments pour la prospective et pour l'action 31

3.1 Une réalité passagère ou durable ? 31

3.2 Une présence bénéfique 33

3.3 Le véritable enjeu : une question de qualité 34

3.4 Des conditions à assurer 36
3.4.1 Les politiques de développement et de financement 36
3.4.2 La qualité des programmes et la valeur des diplômes 37
3.4.3 L'évaluation et la reconnaissance des acquis 37
3.4.4 Les cours d'appoint : la concertation collèges-universités 38
3.4.5 L'accès des adultes aux programmes contingentés 39
3.4.6 L'adaptation des services 39

Conclusion et recommandations 40

Introduction

La démocratisation du système scolaire québécois amorcée dans les années 60 a touché tous les ordres d'enseignement. Appuyée par l'émergence du concept d'éducation permanente, elle a, en fait, progressivement changé le visage de notre système d'éducation: on voit de plus en plus de gens de tous les âges s'inscrire dans les programmes de formation offerts par les établissements.

Pour sa part, l'université a vu augmenter considérablement sa clientèle, une clientèle qui s'est en même temps diversifiée quant à l'origine sociale, au milieu géographique, au sexe, à l'âge, au cheminement de formation et à l'expérience de vie. Ce sont ces trois derniers facteurs - l'âge, le cheminement de formation et l'expérience de vie - qui caractérisent la catégorie particulière d'étudiants faisant l'objet du présent avis: il s'agit de ces étudiants que l'on appelle couramment les étudiants « adultes ».

En fait, on le verra au cours des pages qui suivent, il n'est pas facile de définir avec précision ce qui fait qu'un étudiant universitaire peut être désigné comme un « adulte », surtout quand on considère que son âge ne diffère pas toujours très significativement de celui d'étudiants appelés « jeunes ». De manière générale, cependant, on peut dire que les étudiants qu'on désigne couramment comme des étudiants adultes rassemblent les traits suivants: en général plus âgés que les autres étudiants, ils ne détiennent pas nécessairement le diplôme qui donne régulièrement accès à l'université, c'est-à-dire le diplôme d'études collégiales; ils ont souvent interrompu leurs études pendant une période plus ou moins longue, pour des raisons d'ordre professionnel, familial ou personnel[1]. Il s'agit, en somme, d'une population multiforme, qu'il est difficile de cerner par un terme univoque ou par une définition exhaustive. C'est pour cela qu'il ne serait guère utile de figer dès maintenant une définition de l'étudiant adulte: il est apparu préférable de laisser d'abord les données révéler progressivement le profil particulier de ces étudiants.

Bien qu'elle date déjà de plusieurs décennies, la présence des adultes à l'université s'est considérablement amplifiée ces dernières années. Elle est même en train de constituer une réalité nouvelle, qui pose des défis nouveaux à l'université, particulièrement parce que ces étudiants adultes s'inscrivent de plus en plus à des *programmes réguliers*, c'est-à-dire à des programmes crédités conduisant à des diplômes[2]. Bien plus, leur nombre dans certaines catégories de ces programmes est en voie d'égaler ou même de dépasser celui des étudiants plus jeunes et en processus continu de formation. Cette intégration massive des étudiants adultes ne pouvait manquer d'avoir un impact considérable sur le milieu universitaire. Elle allait forcément bouleverser bien des habitudes administratives ou pédagogiques solidement établies. Cette constatation justifierait à elle seule que l'on s'interroge sur la situation des adultes qui fréquentent l'université. Dans le contexte actuel, toutefois, d'autres motifs s'ajoutent à celui-là.

D'une part, les universités se voient sollicitées à prendre le virage technologique et à consacrer conséquemment plus de ressources à la recherche et à l'enseignement dans des programmes de formation souvent peu accessibles à ceux qui poursuivent des études à temps partiel, comme c'est le

---

1. Divers essais de classification des nouvelles catégories d'étudiant ont été tentés. Voir, par exemple: *Les politiques d'enseignement supérieur des années 80*, Paris, OCDE, 1983, chapitre IVe.

2. La présente étude ne traite que des programmes conduisant à des diplômes (certificats, baccalauréats, voire maîtrises et doctorats). Elle ne traite pas des programmes de formation dite « sur mesure » ou d'enseignement non crédité, pas plus d'ailleurs, sauf exception, que des « microprogrammes ». On a également exclu de la présente étude les programmes de la Télé-Université et ceux qui sont en principe réservés aux adultes, tels les programmes de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal et ceux de la Direction générale de l'éducation permanente de l'Université de Sherbrooke. Cette typologie diffère quelque peu de celle récemment adoptée par un comité de travail du Conseil des Universités dans une étude sur *La formation courte dans l'enseignement universitaire*, publiée en novembre 1985. Elle est à la fois moins large - en ce qu'elle ne retient pas tous les programmes courts - et plus large - en ce qu'elle ne se limite pas aux programmes courts.

cas pour bon nombre d'adultes. D'autre part, les compressions budgétaires, qui touchent le secteur de l'éducation comme bien d'autres secteurs, obligent l'université à faire des choix qui ne sont pas toujours favorables aux étudiants adultes.

Par le présent avis, le Conseil veut attirer l'attention sur ce phénomène majeur de l'inscription d'adultes de plus en plus nombreux dans les programmes réguliers des universités. Son but est de faire mieux connaître certains aspects concrets de leur situation à l'université, leurs besoins, leurs difficultés, leur apport aussi. Il entend également jeter quelque lumière sur la teneur des choix de société que soulève cette transformation profonde du profil de l'étudiant universitaire et, par le fait même, du visage même de l'université[3].

Cet avis comprend trois chapitres. Le *premier* rappelle certaines données factuelles, dont plusieurs sont d'ordre quantitatif. On y fait état de la fréquentation de l'université par les étudiants adultes et de la spécificité de cette population, de même que de la mutation correspondante des universités en ce qui concerne l'évolution des structures, l'expansion des établissements et la diversification des programmes. On conclut à l'impact global de ces changements sur certaines images classiques de l'université et des étudiants qui la fréquentent.

Le *deuxième* chapitre consigne des observations de caractère plus qualitatif. On s'y emploie à cerner certains défis particuliers, voire des difficultés, que rencontrent les étudiants adultes, notamment en matière d'accessibilité, de règles d'admission, d'adaptation pédagogique, de valeur et de reconnaissance des diplômes obtenus.

Un *troisième* et dernier chapitre identifie les principaux enjeux qui découlent des analyses précédentes. Ces enjeux concernent autant les décisions stratégiques de développement des universités que, plus près des étudiants eux-mêmes, les conditions qu'il faudrait assurer pour leur permettre une fréquentation réussie et profitable. Les recommandations qui suivent précisent quelques gestes à poser pour améliorer l'accueil des étudiants « adultes » dans les programmes réguliers de l'université.

* * *

Principal artisan de cette étude, la Commission de l'enseignement supérieur du Conseil a mené nombre d'entrevues en milieu universitaire et a regroupé autour de cinq tables rondes des administrateurs, des professeurs et des étudiants provenant de diverses régions. Les administrateurs et professeurs qui ont participé à ces tables rondes ont été invités à développer l'un ou l'autre des thèmes proposés par la Commission et à répondre par la suite à des questions précises en relation avec ces thèmes. Le premier grand thème portait sur les conséquences de l'arrivée massive de l'étudiant adulte sur le fonctionnement institutionnel. Il invitait à une réflexion sur l'admissibilité et le statut de l'étudiant adulte, sur l'impact de sa présence, sur le financement universitaire, sur les critères de reconnaissance des acquis et sur l'accueil et l'encadrement de cette population. Le second thème proposé concernait l'étudiant adulte vu comme un enrichissement du système universitaire. Il sollicitait une réflexion sur les compétences particulières requises du professeur qui enseigne à des groupes hétérogènes composés d'étudiants « jeunes » et d'étudiants « adultes » et sur une conception globale de l'acte éducatif.

---

3. Cette perspective, centrée sur les étudiants adultes eux-mêmes, diffère sensiblement de celle qu'un comité du Conseil des universités (cf. note précédente) a récemment soumise à la discussion publique. Ce comité s'interroge spécifiquement sur les « programmes courts » - qu'ils soient fréquentés ou non par des adultes -, surtout préoccupé par les effets de leur multiplication sur le développement général de notre système universitaire. Le fait que les programmes courts accueillent un grand nombre d'étudiants « adultes » permet de réaliser certains recoupements et d'établir des convergences, même dans certaines recommandations. Cela étant dit, les propos de l'un et l'autre document ne se comprennent bien qu'en rapport avec les perspectives et les problématiques respectives.

Les étudiants consultés ont, pour leur part, contribué à enrichir les études de cas déjà recueillies, en faisant état de leur expérience de vie, de leurs activités et de leurs perspectives d'avenir. Leurs perceptions de ce qu'il faut entendre par « étudiant adulte » et « programme régulier » ont fourni des données complémentaires aux considérations émanant des administrateurs et des professeurs consultés. Ces étudiants ont également traité des aspects positifs et négatifs de l'intégration des adultes dans les programmes réguliers de l'université et de l'interaction des groupes d'étudiants adultes avec les professeurs et avec les autres étudiants.

Pour compléter ces informations, deux questionnaires ont été administrés, l'un à des professeurs, l'autre à des étudiants adultes[4].

L'ensemble de ces cueillettes de caractère qualitatif et la revue des études disponibles ont permis d'éclairer l'analyse des données statistiques disponibles dont fait surtout état le premier chapitre. Enfin, l'étude et l'analyse des données fournies par la Commission ont été poursuivies et complétées par le Conseil lui-même, en vue de la transmission du présent avis.

4. Le nombre de répondants a été de trente et un dans le premier cas et de cinquante et un dans le second. Le nombre restreint de personnes interrogées et la façon dont elles ont été choisies ne permettent en aucun cas de considérer les réponses obtenues comme représentatives de l'ensemble de la population des étudiants adultes ou des professeurs qui enseignent à des adultes. Compte tenu de ces réserves, les questions contenues dans le questionnaire destiné aux étudiants visaient, après avoir dressé leur profil, à recueillir des informations sur leurs motivations, leurs démarches, leurs difficultés d'intégration, leurs perceptions de la situation de mixité (jeunes et adultes) et leurs attentes. Les professeurs, quant à eux, étaient appelés à se prononcer sur les notions d'« étudiants adultes » et de « programme régulier » et on leur demandait d'évaluer brièvement leur expérience d'enseignement à des « groupes mixtes ». À ces éléments d'information sera ajoutée, enfin, l'analyse de données statistiques et de nombreux textes pertinents au sujet traité.

CHAPITRE 1er

L'évolution de la fréquentation et des structures: quelques faits majeurs

Les faits et les chiffres indiquent que des changements importants se sont opérés dans les universités québécoises en ce qui a trait au profil des étudiants qui les fréquentent, de même qu'en ce qui touche les structures et les modes d'organisation prévus pour les accueillir. Ces faits sont connus de ceux qui suivent de près l'évolution des universités, mais, aux yeux du grand public, il n'est pas sûr que l'on ait pris conscience de la nature et de l'importance des transformations en cours. Il n'est donc pas inutile de consigner certaines données de base.

1.1 État de la fréquentation

À quelques variantes près, et pour des fins administratives, les différentes universités s'entendent sur quelques critères de définition de ce qu'est un candidat adulte. Est généralement considéré comme « adulte » l'étudiant qui ne possède ni diplôme d'études collégiales (DEC) ni son équivalent, qui est âgé de plus de vingt-deux ans, qui a accumulé au moins deux années d'expérience sur le marché du travail ou encore qui possède des connaissances appropriées aux études qu'il veut entreprendre[1]. Cette délimitation précise vise à faciliter l'évaluation des dossiers des adultes en vue de leur éventuelle inscription à des programmes réguliers.

Cette définition administrative sert d'abord et avant tout aux fins de l'inscription des candidats. Une fois qu'ils sont admis et intégrés dans des programmes réguliers, les étudiants « adultes » ne sont plus identifiés comme tels. Il n'est donc plus possible, du moins pas directement, de les repérer avec précision dans les statistiques universitaires existantes. Il faut plutôt recourir à des indices indirects comme les catégories d'âge pour pouvoir se faire une idée exacte de la réalité.

Ainsi, dans le tableau statistique qui suit[2], on constate que la répartition des groupes d'âge n'épouse pas la définition administrative utilisée par les universités et selon laquelle la ligne de partage entre « adultes » et « jeunes » s'établit à vingt-deux ans. Même si le groupe des 20-24 ans comprend vraisemblablement un certain nombre de personnes qui ont momentanément interrompu leurs études avant de revenir à l'université et ont fréquenté le marché du travail, on doit s'en tenir, faute de pouvoir départager le groupe des 20-24 ans, aux groupes situés au-dessus de 24 ans pour mesurer la présence des étudiants d'âge adulte.

Pour les programmes de baccalauréat, la catégorie des plus de 25 ans, qui compte 31 145 inscriptions, représente 28,9% de l'ensemble des candidats inscrits, alors que, pour les programmes de certificat et d'autres diplômes, cette même catégorie compte 44 455 inscriptions, pour un pourcentage de 82,9% par rapport à l'ensemble, ce qui manifeste une nette préférence des adultes pour ce dernier type de programme. L'ensemble des candidats de plus de 25 ans inscrits dans les deux groupes se chiffre donc à 75 600, ce qui représente 46,8% des inscriptions au 1er cycle universitaire, soit près de la moitié des étudiants de ce niveau. Ces chiffres montrent bien l'importance numérique de la population adulte de 1er cycle par rapport à l'ensemble de la population étudiante du même cycle. Ces chiffres doivent cependant être pondérés en tenant compte du fait que les études de certificat se font

1. D'abord conçue pour des fins administratives, cette définition est toutefois souvent élargie dans la pratique.

2. Il faudra aussi tenir compte, dans la lecture des tableaux statistiques reproduits dans ce chapitre, du fait qu'ils concernent généralement une population étudiante plus large que celle qui fait l'objet de la présente étude, puisqu'ils englobent, entre autres, les étudiants des facultés ou directions d'éducation permanente. Les statistiques ne rendent pas davantage compte de certaines autres réalités, comme, par exemple, du fait qu'il existe une plus grande proportion de femmes que d'hommes dans les programmes de formation des maîtres, etc.

Tableau 1

Répartition selon l'âge et le programme de formation des étudiants universitaires de 1er cycle à l'automne 1984*

Groupe d'âge	Baccalauréat		Certificats, diplômes et autres programmes	
	nombre d'inscrpitions	pourcentage	nombre d'inscriptions	pourcentage
24 et −	76 684	71,1	9 184	17,1
25-29	15 174	14,1	13 359	25,0
30-34	6 978	6,5	11 260	21,0
35-39	4 343	4,0	9 665	18,0
40-44	2 408	2,2	5 559	10,4
45 et +	2 242	2,1	4 612	8,5
Sous-total 25 ans et +	31 145	28,9	44 455	82,9
Total:	**107 829**	**100%**	**53 639**	**100%**

* *Source:* Fichiers statistiques du ministère de L'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie.

majoritairement à temps partiel; dans la pratique, en effet, dans le cas des « équivalents plein temps » calculés à des fins de financement, on considère qu'une inscription à plein temps équivaut à trois inscriptions à temps partiel[3].

D'autres faits ressortent clairement de ce tableau. Ainsi, l'examen des groupes d'âges montre une forte polarisation des adultes inscrits au baccalauréat dans les groupes de 25-29 ans et 30-34 ans. En effet, sur un pourcentage de 28,9%, 20,6% ont entre 25 et 35 ans, alors que 8,3% seulement ont plus de 35 ans. Dans le cas des certificats, la répartition des adultes correspond aux pourcentages suivants: sur un pourcentage global d'adultes de 82,9% (par rapport à l'ensemble des étudiants inscrits au certificat de 1er cycle), 46% ont entre 25 et 34 ans, alors que 36,9% ont 35 ans ou plus. La population adulte inscrite aux programmes de certificat est donc en moyenne plus âgée que celle qui s'inscrit aux programmes de baccalauréat.

1.2 Profil de la population étudiante

En plus des considérations relatives à l'âge et à l'interruption plus ou moins longue des études, d'autres facteurs permettent de tracer le profil de l'étudiant adulte, soit l'expérience de travail, les responsabilités familiales et économiques et le fait que les études ne constituent généralement pas l'activité principale.

1.2.1 Les motivations et les objectifs

Les raisons qui amènent un adulte à retourner à l'université ou à entreprendre pour la première fois des études universitaires sont multiples. Les réponses au questionnaire de consultation du Conseil révèlent que certaines sont d'ordre plus strictement économique, alors que d'autres relèvent davantage d'un souci de perfectionnement personnel. Faute d'un échantillonnage proprement dit, qu'il suffise d'identifier ici les motivations les plus marquantes.

3. André Lespérance, *Les clientèles universitaires de 1973 à 2001*, Ministère de l'éducation, Direction des études économiques et démographiques, août 1981, p. 146.

Les impératifs du marché du travail

La récente récession économique a entraîné un fort taux de chômage au Québec. Or, il est de plus en plus reconnu que les diplômés des universités se trouvent du travail plus facilement que les finissants des collèges et beaucoup plus que ceux qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires. On peut donc présumer que c'est faute d'emploi et dans une perspective de meilleure embauche (et à meilleur salaire) que bien des adultes, avec ou sans DEC, s'inscrivent à l'université. Dans les professions où la rémunération est directement reliée au nombre d'années de scolarité, le désir d'avancer dans l'échelle des salaires constitue, en effet, une forte motivation aux études. À ces motifs d'ordre économique s'ajoute, selon plusieurs de nos répondants, l'ambition de trouver par la suite un emploi plus intéressant parce que plus conforme à leurs goûts. D'autres insistent sur la nécessité du perfectionnement et du recyclage, non seulement pour obtenir une promotion, mais encore pour conserver un emploi, l'évolution actuelle de la société faisant qu'on peut être vite dépassé. On fait également état du souci d'en arriver à une meilleure compréhension de sa pratique professionnelle et de fournir un service élargi et de meilleure qualité. C'est le cas des étudiants qui cherchent une formation d'appoint dans un domaine lié à leur emploi.

À côté de ces adultes qui optent pour un perfectionnement dans leur domaine spécifique de travail, il s'en trouve qui s'orientent plutôt vers un champ complémentaire. Notre enquête en a fourni plusieurs exemples, tels celui de ce sociologue qui s'est inscrit à un programme en administration pour accroître ses connaissances en organisation et celui d'infirmières inscrites à un programme de certificat en évaluation et promotion de la santé.

Certains facteurs conjoncturels incitent également plusieurs adultes à prévoir une seconde carrière. C'est ainsi qu'on retrouve à l'université aussi bien des enseignants mis en disponibilité que des sportifs professionnels dont la courte carrière est terminée. Mais, plus encore, ce sont les exigences mêmes du marché du travail qui obligent de plus en plus d'adultes à se réorienter. Comme le soulignait récemment un recteur d'université, une étude de l'économiste David Birch démontre que « chaque année, 8% à 10% des emplois sont perdus, ce qui signifie que, pour arriver à conserver l'acquis seulement, il faut maintenant renouveler près de 50% des emplois à tous les cinq ans[4]. »

Les besoins d'épanouissement personnel

Le choix de réorienter sa carrière obéit fréquemment à des considérations d'ordre plus strictement personnel. La stabilité dans un domaine donné n'étant plus à notre époque considérée comme une valeur en soi, plusieurs adultes remettent volontiers en question leur première orientation et espèrent trouver dans un nouveau champ de travail une meilleure utilisation de leur potentiel. En fait, la réorientation de carrière par choix personnel est un phénomène qui s'amplifie. On peut citer cet exemple d'une personne travaillant dans un magasin à rayons et qui, sous la pression de son patron, s'était inscrite à des cours d'appoint en administration; deux ans plus tard, elle n'avait rien accompli de valable et avouait être passionnée, en fait, pour la littérature. Elle vient de compléter son premier cycle dans ce domaine et s'est inscrite à la maîtrise. Un certain nombre d'adultes, par ailleurs, changent radicalement d'orientation à cause d'une prise de conscience de certains besoins sociaux, tel cet électricien qui, par le biais d'activités syndicales, a été amené à s'intéresser aux relations industrielles et s'est inscrit à des études dans ce domaine.

D'une façon plus générale, les étudiants adultes interrogés sur leurs motivations insistent sur l'un ou l'autre des aspects suivants. Ils parlent volontiers de « goût des études », de « curiosité naturelle vis-à-vis de la connaissance », de « soif de comprendre », du « sentiment d'importance » que procurent les études universitaires, du besoin de « relever un défi » ou de « s'impliquer dans des activités plus

4. Extrait de l'allocution prononcée par le recteur de l'Université Laval, monsieur Jean-Guy Paquet, au congrès annuel de l'Association canadienne des éditeurs de quotidiens, le 18 septembre 1985, et reproduite dans *Le Devoir* du mardi, 24 septembre 1985, p. 9.

diversifiées » et du « sentiment de sécurité que procure le contact avec d'autres professionnels en voie de recyclage ». Dans l'ensemble, les adultes qui poursuivent un objectif de culture personnelle se déclarent plus motivés par l'acquisition des connaissances elles-mêmes que par le résultat des examens et des travaux. Ils sont unanimes à réclamer que l'accès à l'université soit considéré comme un droit et non comme un privilège.

1.2.2 Le régime d'études

Les étudiants universitaires de premier cycle inscrits à la session d'automne 1984, soit à un certificat, soit à un programme de baccalauréat, sont au nombre de 158 717. Parmi eux, 73 187 personnes, c'est-à-dire 46,1%, sont inscrites à temps partiel, soit à moins de 12 crédits pour la session. Les autres, c'est-à-dire 53,9% de l'ensemble, sont inscrits à plein temps. Ces données laissent de côté les étudiants libres et ceux qui sont inscrits à des programmes classés « autres », touchant la plupart du temps des préalables aux programmes réguliers des universités.

Si l'on compare les effectifs les plus importants, soit ceux du baccalauréat et ceux des certificats, on constate une nette prépondérance du plein temps d'un côté, du temps partiel de l'autre.

Tableau 2

Répartition par statut des étudiants de 1er cycle inscrits au baccalauréat ou à un certificat, automne 1984*

	Temps plein		Temps partiel	
	nombre d'inscriptions	**pourcentage**	**nombre d'inscriptions**	**pourcentage**
Baccalauréat	81 164	94,8	26 801	36,6
Certificat	4 366	5,2	46 386	63,4
Total	**85 530**	**100%**	**73 187**	**100%**

* *Source:* Fichier statistique du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie.

Par ailleurs, si on compare l'ensemble des inscrits dans tous les programmes, le nombre des inscrits à plein temps équivaut pratiquement aux inscrits à temps partiel au premier cycle et au deuxième cycle. Dans les inscriptions de l'automne 1984, on trouve, en effet, 85 530 étudiants à temps plein au premier cycle et 85 189 étudiants à temps partiel, ces derniers comprenant toutefois 12 002 étudiants libres, qui, par définition, prennent des cours hors programme. Au deuxième cycle, on compte 11 322 étudiants à temps plein et 10 922 à temps partiel. Au troisième cycle, par contre, la majorité, soit 3 169, étudie à temps plein, par rapport à 1 382 à temps partiel.

1.2.3 La langue maternelle

Le tableau suivant départage, d'après le critère de la langue maternelle, les nouveaux inscrits de l'automne 1983; ces chiffres ne comprennent pas les étudiants qui ne sont pas citoyens canadiens.

Ces données suffisent à démontrer que l'inscription au certificat, si fortement associée aux études à temps partiel, touche de façon tout à fait prépondérante les étudiants francophones. En effet, 28,1% d'entre eux s'inscrivent à un certificat, par comparaison à 2% d'anglophones et 4,3% d'étudiants d'une autre langue maternelle.

Pour l'ensemble de la population universitaire, les différences les plus importantes selon le critère de la langue ressortent bien des données du tableau suivant, qui précise l'accès à l'université dans les divers sous-groupes de la population.

Tableau 3

Répartition suivant la langue maternelle des nouveaux inscrits de l'automne 1983 (1er cycle)*

	Baccalauréat			Certificat et autres			Total du groupe	
	Nombre	% du groupe	% du genre de programme	Nombre	% du groupe	% du genre de programme	Nombre	%
Français	16 736	(71,9)	80,2	6 529	(28,1)	98,6	23 265	(100)
Anglais	2 368	(98,0)	11,3	49	(2,0)	0,7	2 417	(100)
Autre	1 036	(95,7)	5,0	47	(4,3)	0,7	1 083	(100)
Inconnue	728	(99,0)	3,5	7	(1,0)	—	735	(100)

* *Source:* C.R.E.P.U.Q., *Statistiques d'admission au trimestre de l'automne 1983*, cahier no 1, octobre 1984, p. 37.

Tableau 4

Taux globaux d'accès (en %) à l'université selon le régime d'études et la langue maternelle en 1981-1982*

	Temps complet	Temps partiel	Total
Français	18,50	17,90	35,95
Anglais	24,30	9,60	33,90
Autre	18,00	5,30	23,30
Toutes langues	18,75	16,20	34,95

* *Source:* LESPÉRANCE, A., *L'accès à l'université au Québec. Mesure du phénomène selon le sexe et la langue maternelle de 1978-1979 à 1981-1982*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984, p. 21. Ces données n'incluent pas les étudiants de la Télé-Université.

L'accès aux études universitaires à temps plein demeure plus élevé chez les anglophones que dans l'ensemble de la population. Réciproquement, le taux d'accès par la voie des études à temps partiel constitue, pour la même année, presque la moitié du pourcentage total d'accès chez les francophones. Le tableau suivant permet de discerner le sens dans lequel joue la variable de l'âge; en isolant les taux qui prévalaient en 1981-1982 pour les gens de 29 ans et moins, il permet de déduire ceux qui s'appliquent aux 30 ans et plus.

Tableau 5

Taux d'accès (en %) à l'université avant 30 ans; selon le régime d'étude et la langue maternelle en 1981-1982*

	Temps complet	Temps partiel	Total
Français	17,05	6,45	23,50
Anglais	23,10	4,40	27,50
Autre	17,20	2,85	20,05
Toutes langues	17,70	6,05	23,75

* *Ibid.*, p. 33 (taux n'incluant pas les étudiants de la Télé-Université).

Il ressort des deux tableaux précédents que, des 35,95% de francophones ayant accès à l'université, pas moins de 12,45% sont des gens de 30 ans et plus. Chez les anglophones, 6,40% de l'accès est attribuable aux 30 ans et plus, et 3,25% seulement chez les allophones.

1.2.4 Le sexe

Les données sur les nouveaux inscrits de l'automne 1983 donnent une bonne idée des tendances telles qu'elles se manifestent suivant les divers types de programme.

Tableau 6

Répartition par sexe des nouveaux inscrits à l'université de l'automne 1983.*

	Baccalauréat		Certificat et autres	
	nombre	**pourcentage**	**nombre**	**pourcentage**
Hommes	16 981	49,3	12 399	42,5
Femmes	17 464	50,7	16 774	57,5
Total:	**34 445**	**100%**	**29 173**	**100%**

* C.R.E.P.U.Q., *op. cit.* pp. 20-21 et 23-24.

La population étudiante féminine domine donc légèrement les entrées au baccalauréat, tandis qu'elle domine très nettement les nouvelles inscriptions au certificat.

Le calcul des taux d'accès à l'université, pour lequel les dernières données disponibles portent sur 1981-1982, confirment à la fois l'accès croissant des femmes à l'université et la grande importance des études à temps partiel dans cet écart.

Tableau 7

Taux d'accès (en %) à l'université selon le sexe et le régime d'étude en 1981-1982*

	Temps complet	Temps partiel	Total
Hommes	18,80	12,80	31,60
Femmes	18,70	19,70	38,40

* *Source:* LESPÉRANCE, A. *op. cit.*, p. 21 (Les données ne comprennent pas les étudiants de la Télé-Université.)

Si, parmi l'ensemble des femmes étudiant à l'université, une proportion plus grande que chez les hommes est inscrite à temps partiel, on peut penser que le phénomène est partiellement dû à un processus de « rattrapage », par référence à une époque où l'accès des femmes aux études supérieures était beaucoup plus limité. Cependant, on doit également considérer le fait que les conditions économiques ne permettent pas encore à beaucoup de femmes de se consacrer aux études à temps complet.

1.2.5 Le secteur d'études

Il est éclairant d'examiner la répartition des étudiants et des étudiantes entre les divers secteurs d'études, en distinguant les programmes de baccalauréat et ceux de certificats et d'autres diplômes; ici encore, on peut le faire en utilisant les données sur les nouveaux inscrits de l'automne 1983. Celles-ci représentent mieux la répartition proportionnelle d'une cohorte que la totalité des inscrits et illustrent ainsi mieux l'accès aux études universitaires. Il s'agit de données concernant le premier cycle.

Il faut se souvenir, pour estimer l'importance des adultes dans un tel ensemble, des données dégagées antérieurement, à savoir que 82,9% des inscrits à un certificat ont 25 ans et plus (tableau 1), que les femmes représentent 57,5% des *nouveaux* inscrits à des certificats ou programmes autres que le baccalauréat (tableau 6) et que, dans l'ensemble de la population étudiante universitaire de l'automne 1984, 91,3% des étudiantes (majoritaires) et étudiants (minoritaires) inscrits à un certificat étudient à temps partiel (tableau 2).

Tableau 8

Répartition des nouveaux inscrits de l'automne 1983 par secteur d'études, par sexe et type de programme*

	Baccalauréat				Certificats			
	Hommes		Femmes		Hommes		Femmes	
Secteur d'études	**nombre**	**%**	**nombre**	**%**	**nombre**	**%**	**nombre**	**%**
Sciences de la santé	627	3,7	1 605	7,9	176	1,4	1 240	7,3
Sciences pures et appliquées	5 803	34,4	2 712	13,4	1 672	13,4	1 253	7,4
Sciences humaines	4 884	29,0	9 115	45,0	1 740	14,0	3 469	20,6
Sciences administratives	3 283	19,5	2 643	13,0	2 588	20,8	2 632	15,6
Arts et lettres	1 577	9,4	3 064	15,1	1 099	8,8	2 134	12,7
Autres	681	4,0	1 117	5,5	5 193	41,6	6 135	36,4
Total	**16 855**	**100%**	**20 256**	**100%**	**12 468**	**100%**	**16 863**	**100%**

* C.R.E.P.U.Q.: *op. cit.*, tableaux 11 et 12, pp. 38-43.

Les femmes affichent une présence plus forte d'abord en sciences humaines et dans les sciences de la santé, puis en lettres. Réciproquement, les hommes sont beaucoup plus présents dans les baccalauréats de sciences pures et appliquées, de même que relativement plus présents dans les certificats du même secteur et dans l'ensemble des programmes de sciences administratives. La proportion des inscrits à un certificat par rapport à ceux du baccalauréat, abstraction faite de la catégorie « autres », est la plus élevée en sciences administratives, puis en arts et lettres, puis en sciences de la santé. Elle va en décroissant du côté des sciences humaines et des sciences pures et appliquées.

Les données d'une enquête conduite par le Conseil des universités[5] complètent le tableau en répartissant par domaine d'études les étudiants à temps partiel. Les quelque 5 000 réponses recueillies dans un échantillon représentatif d'une population de 80 000 étudiants à temps partiel inscrits à l'automne 1980 donnent la répartition suivante:

Tableau 9

Répartition par programme d'étude des étudiants à temps partiel de l'automne 1980*

Administration	30,2%
Éducation	26,3%
Santé	7,1%
Sciences religieuses	1,4%
Sciences des communications	2,0%
Langues, littérature, traduction	3,5%
Beaux-Arts	3,0%
Sciences Sociales	19,9%
Sciences fondamentales et appliquées	4,2%
Autres	2,3%

5. ROBERGE, P., *Les étudiants à temps partiel des universités québécoicoises. Synopsis des résultats d'une enquête*, Québec, Conseil des universités, 1982, p. 88.

1.2.6 La base d'admission

La base d'admission à l'université - soit le diplôme d'études collégiales et l'expérience, ou d'autres diplômes, d'écoles normales, de collèges classiques ou de pays étrangers, par exemple - fournit un éclairage complémentaire intéressant sur les adultes à l'université, dans la mesure où l'interruption des études est prise en compte dans la définition de l'« étudiant adulte ». Cependant, il ne s'agit que d'un indice complémentaire, car l'interruption des études ne signifie pas nécessairement l'absence de diplôme. Elle coïncide souvent, par ailleurs, avec un séjour plus ou moins long sur le marché du travail. Comme c'est surtout dans ce cas que le DEC n'est pas exigé comme condition d'admission - l'expérience étant alors considérée à titre d'équivalence -, on peut supposer que les candidats reçus sur la base de l'expérience, selon le tableau suivant, proviennent du marché du travail.

Tableau 10

Base d'admission des nouveaux inscrits du premier cycle de l'automne 1983 selon le type de programme

	Baccalauréat		Certificat	
	nombre	**%**	**nombre**	**%**
D.E.C.	21 530	62,5	6 671	22,9
Expérience	4 140	12,0	18 428	63,1
Autres et inconnues	8 775	25,5	4 074	14,0
Total	**34 445**	**100%**	**29 173**	**100%**

* *Source:* C.R.E.P.U.Q., *op. cit*, p. 26.

Ces données démontrent qu'une forte proportion de personnes sont inscrites aux programmes de baccalauréat et de certificat autrement que sur la base du DEC, soit 55,7% (35 417 sur 63 618) de la totalité des nouveaux inscrits. Même si l'on tient compte de l'ampleur des bases « autres et inconnues » et si l'on suppose qu'un certain nombre compléteront leur DEC pendant leurs études universitaires, il reste 35,5% d'inscrits sur la foi de l'expérience dans l'ensemble des nouveaux inscrits (22 568 sur 63 618) et pas moins de 63,1% d'inscriptions fondées sur l'expérience pour des étudiants nouvellement inscrits à un certificat.

1.3 L'évolution des structures

Les premières tentatives d'intégration des adultes à l'université se situent autour des années 40 et se concrétisent par des cours du soir plus ou moins structurés en programmes, offerts à des adultes désireux de se perfectionner et à des entreprises voulant assurer le perfectionnement ou le recyclage de leur personnel. Pendant que le Collège Sir George Williams se dote d'une structure de programmes héritée du YMCA et essentiellement destinée à la formation de « jeunes adultes », certaine établissements universitaires, qui ne desservaient jusque-là que la clientèle dite « traditionnelle », commencent à offrir à leur tour des cours du soir à des adultes inscrits à temps partiel, qu'il s'agisse de cours non crédités, de programmes réguliers ou de programmes spécifiques aux adultes. Ils s'intéressent bientôt également à la recherche et développent progressivement de nombreuses compétences en matière d'éducation des adultes. C'est ainsi, par exemple, que l'Université de Montréal crée, en 1952, le Service de l'extension de l'enseignement qui se transforme, en 1968, en Service de l'éducation des adultes[6]. À la même époque, le Collège Sainte-Marie mettait sur pied deux séries de cours destinés aux adultes, soit le baccalauréat et les cours dits « du Gesú », qui dispensaient un enseignement culturel ou professionnel. Le programme de baccalauréat, fréquenté par

6. Remplacé, en 1975, par la Faculté de l'éducation permanente, qui reçoit alors un double mandat de formation des adultes et de recherche pédagogique.

quelque 1 500 adultes, était composé des cours dispensés à 2 400 étudiants de jour, mais ajustés aux besoins des adultes, avec une possibilité de concentration dans certains domaines. Quant à la deuxième série de cours, suivie par près de 2 500 adultes, sa particularité tenait au fait que les programmes étaient conçus par des comités externes composés de professionnels du milieu qui en assumaient souvent eux-mêmes l'enseignement, qu'il s'agisse de courtage immobilier, d'assurances, de transport, etc. C'était une sorte de « formation sur mesure » avant la lettre.

D'autres caractéristiques de ces nouveaux programmes méritent d'être soulignées à cause de leur aspect novateur pour l'époque, telles l'extension des horaires jusque tard en soirée, la possibilité pour les adultes de suivre leurs cours le jour avec les étudiants plus jeunes et, pour ces derniers, d'avoir accès aux cours du soir. Les horaires visaient aussi à s'ajuster aux heures de sortie de bureau et prévoyaient des cours à 17 h 30. Le fait que la majorité des cours du soir était donnée par le personnel de jour contribuait également à l'intégration des adultes. Enfin, une certaine décentralisation permettait que les cours soient parfois donnés en dehors de l'université.

Dès sa création, en 1968, l'Université du Québec opte, contrairement à l'Université de Montréal, pour une structure administrative unique, qui intègre les deux types de clientèle, soit les étudiants traditionnels, plus jeunes, et les étudiants adultes.

Par la suite, certaines universités, comme l'Université Laval, décident de renoncer à une structure administrative distincte pour l'enseignement aux adultes et intègrent ces derniers dans les programmes réguliers. D'autres, par ailleurs, sans se départir d'une structure administrative propre aux adultes, cherchent à faciliter les transferts et les échanges entre celle-ci et la structure universitaire dite « régulière ». Le maintien d'un secteur réservé aux adultes répond au besoin de gérer des programmes qui leur sont propres ou qui ne peuvent être rattachés à une faculté spécifique comme, par exemple, les certificats multidisciplinaires.

On se trouve donc en présence de trois modèles d'organisation. Un premier modèle consacre l'existence de deux secteurs parallèles: l'un, consacré aux étudiants réguliers et l'autre, réservé strictement aux adultes. Ce modèle est pratiquement disparu, puisqu'il a évolué vers un autre modèle qui préconise l'échange entre les deux secteurs, les étudiants réguliers pouvant s'inscrire dans le secteur des adultes et vice-versa. Pour les établissements qui l'ont adopté, ce deuxième modèle est considéré comme idéal, parce qu'il laisse aux adultes le choix de s'inscrire à l'un ou à l'autre des deux secteurs. Il aurait également pour mérite d'attirer l'attention des facultés du secteur régulier sur les particularités et les besoins de la population étudiante adulte et serait, par ses activités de recherche en éducation des adultes, un gage d'innovation pédagogique profitable aux deux secteurs.

Un troisième modèle intègre les deux types de population dans une même structure administrative, bien que certains programmes ne demeurent accessibles qu'à l'une ou à l'autre. Une certaine tranche du secteur réservé aux adultes demeure, en effet, inaccessible aux autres étudiants en phase de formation initiale, à cause de préalables d'expérience professionnelle ou encore d'un cadre particulier de formation dite sur mesure. Quant aux raisons qui empêchent les étudiants adultes d'avoir accès à certains cours du programme régulier, bien qu'elles soient moins claires, elle peuvent être reliées à des exigences particulières sur le plan des préalables ou à la rigidité de certains horaires qui enlèvent toute possibilité d'études à temps partiel.

Les partisans de ce dernier modèle invoquent le climat de marginalisation de l'adulte dont seraient imprégnés les deux autres modèles. Ils craignent que le maintien d'un secteur réservé aux adultes empêche l'autre secteur de faire l'effort nécessaire d'adaptation à la population adulte. Quoi qu'il en soit, ce troisième modèle est en voie de devenir le modèle dominant.

1.4 L'expansion des universités

La forte croissance de la population étudiante des écoles secondaires et des collèges ayant entraîné une demande accrue au niveau universitaire, l'Assemblée nationale adoptait, le 18 décembre 1968, la loi créant l'Université du Québec. Elle créait ainsi la septième institution d'enseignement universitaire au Québec, la quatrième de langue française.

Plusieurs autres raisons motivaient la création de cette nouvelle université québécoise. Un bilan émanant de l'Université du Québec les résume comme suit. À la première raison évoquée ci-dessus s'ajoute, et de façon concomitante, « la volonté de décentraliser les services d'enseignement supérieur sur le territoire et, au surplus, de permettre aux adultes une accession plus facile à cet enseignement. Puis se révèle la détermination d'intégrer la formation et le perfectionnement des maîtres à l'université, dans une université aux structures décloisonnées et souples. Et s'affirme le désir de développer la recherche et l'enseignement des arts au Québec, à partir de ces nouvelles structures, dans un esprit novateur. À la même période, plusieurs ministères du gouvernement du Québec font connaître leurs nombreux besoins dans le domaine de la recherche et de la formation supérieure. Enfin, se manifeste, au Québec, la vive intention d'avoir une institution de haut savoir immédiatement préoccupée du devenir collectif québécois[7] ».

Si l'on compare la situation qui prévalait avant 1968 à celle d'aujourd'hui, on constate que les choses ont bien changé. Alors que, dans les années soixante, l'on ne comptait que six institutions, soit l'Université Bishop, l'Université de Montréal, l'Université Laval, l'Université McGill, l'Université Sir George Williams[8] et l'Université de Sherbrooke, on dénombre à l'heure actuelle onze autres institutions, soit, par ordre d'implantation, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Institut national de la recherche scientifique, l'École nationale d'administration publique, la Télé-Université, l'Université du Québec à Rimouski, l'École de Technologie supérieure, l'Institut Armand-Frappier (issu de l'Institut de microbiologie et d'hygiène de Montréal), l'Université du Québec à Hull et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

On peut dire, de façon imagée, poursuit l'étude précitée, que le campus de l'Université du Québec « est de 55 000 km^2, soit la superficie habitée du Québec. En effet, l'Université du Québec dispense des cours partout sur le territoire et à des sous-centres aussi bien à Saint-Félicien, Sept-Îles, Carleton, Matane, Rivière-du-Loup qu'à Val d'Or, La Sarre, Mont-Laurier, Victoriaville, Shawinigan et Montmagny[9] ».

En plus de s'implanter physiquement à la grandeur du Québec, l'Université du Québec a été et continue d'être un facteur déterminant de la croissance de la population universitaire francophone au Québec. « En termes quantitatifs, elle a contribué pour 49% de la croissance des clientèles, de 1968 à 1978[10] ».

1.5 La diversification des programmes

Plusieurs possibilités s'offrent à l'adulte qui veut entreprendre des études de premier cycle. Il peut s'inscrire à un micro-programme (ou programme court de 9 à 15 crédits) qui conduit normalement à une attestation d'études (et non à un diplôme), bien que ce micro-programme puisse parfois être intégré à un programme de certificat.

---

7. Université du Québec, *Le réseau de l'université du Québec*, *s.d.*, *p. 5*.

8. Devenue, à la suite de la fusion de cette université et du Collège Loyola de Montréal, en 1974, l'Université Concordia.

9. *Le réseau de l'Université du Québec*, p. 7. D'autres sous-centres se sont ajoutés depuis la publication de ce document.

10. *Ibid.*, p. 7

Le certificat (qui comporte 30 crédits) est composé soit de cours entièrement originaux, soit de cours empruntés au programme du baccalauréat, soit des deux à la fois. Dans quelques universités, le cumul de trois certificats peut, à certaines conditions, mener à l'obtention d'un baccalauréat.

Quant au baccalauréat (90 crédits), il est qualifié de « *général* » selon qu'il comporte une possibilité de choix quant à l'importance accordée à certains cours du programme (majeure et mineure); il est qualifié de « *spécialisé* » si les cours sont concentrés dans un domaine spécifique. Enfin, certains baccalauréats, que l'on dit « *individualisés* », permettent aux adultes qui ne trouvent pas réponse à leurs besoins dans les programmes standardisés de diversifier davantage les cours qui composent leur propre programme.

Préalablement ou conjointement à tous ces programmes, l'université exige ou offre des *cours d'appoint*, le premier type (obligatoire) étant préalable à l'admission dans certains programmes, notamment ceux de sciences pures ou appliquées, et les autres (facultatifs) visant à une meilleure intégration de la clientèle adulte (comme la méthodologie du travail intellectuel).

La voie d'accès aux programmes de 2e cycle et 3e cycle étant encore normalement des études de 1er cycle, la question des préalables et donc des cours d'appoint y est en général moins importante.

* * *

Conclusion

Comme on le signalait dès le départ, il n'est guère possible d'obtenir des chiffres absolument clairs sur la présence des étudiants « adultes » dans les programmes réguliers de l'université. Mais les recoupements rendus possibles par l'analyse des tableaux reproduits dans ce chapitre permettent de prendre acte de certains phénomènes massifs: il y a dans les programmes réguliers de l'université, surtout dans les programmes courts de certificats et chez les francophones, un nombre très important d'étudiants - d'étudiantes surtout - qui, en raison de leur âge, de leur cheminement de formation et de vie professionnelle, peuvent être appelés « adultes ».

L'importance et la persistance de leur nombre obligent à remettre en question certaines images stéréotypées de l'étudiant universitaire, jeune homme ou jeune fille dans la vingtaine, sortant directement du collège et fréquentant l'université à temps complet. On l'a vu, la réalité est tout autre: l'arrivée croissante des adultes a profondément modifié le profil de la population étudiante « régulière ».

Il en est de même pour l'image concrète qu'on peut se faire de l'université d'aujourd'hui. Celle-ci s'est ajustée à cette réalité nouvelle de la fréquentation croissante des étudiants « adultes ». Après avoir mis sur pied des structures d'accueil spécifiques, les universités ont de plus en plus opté pour l'intégration des adultes dans leurs programmes et ont entrepris d'offrir, pour répondre à des besoins spécifiques de plus en plus diversifiés, des programmes eux-mêmes de plus en plus diversifiés. Tant et si bien que la variété croissante des profils de la population étudiante a déjà marqué profondément les modes d'organisation et les structures des programmes universitaires.

CHAPITRE 2

Des besoins et des difficultés propres aux adultes: les principaux points névralgiques

Bien que massif et généralisé, le phénomène relativement récent de l'arrivée des adultes dans les programmes réguliers de l'université n'est pas sans soulever d'importants défis. En effet, c'est souvent au prix de multiples difficultés que les étudiants adultes ont accès à l'université et y poursuivent leur cheminement de formation dans les programmes réguliers. Ce deuxième chapitre s'emploie à identifier les principaux aspects de ces difficultés auxquelles, souvent à la manière de contraintes ou de barrières à surmonter, doivent s'affronter les étudiants adultes. On peut y voir autant de points névralgiques qui commandent une attention particulière et à propos desquels le Conseil soumettra plus loin quelques recommandations.

2.1 L'accessibilité des études universitaires

La volonté d'élargir l'accès aux divers milieux d'enseignement, qui avait pour objectif d'ouvrir les établissements scolaires à des catégories de la population jusqu'alors exclues ou peu représentées, et la diversification de la population étudiante qui s'en est suivie ont entraîné l'élaboration de politiques propres à favoriser l'accès aux études universitaires. Bien que ces politiques n'aient pas visé les seuls adultes et aient effectivement favorisé plusieurs autres catégories d'étudiants, il n'en reste pas moins qu'elles ont eu et continuent d'avoir un impact important sur cette population cible. Il importe donc, à ce titre, d'en souligner les différents aspects et, par la même occasion, d'identifier les difficultés à résoudre et les obstacles à lever en vue d'une meilleure accessibilité des études universitaires.

2.1.1 L'accessibilité géographique

La présence dans de nombreuses villes et régions du Québec d'universités, de campus ou de centres régionaux constitue un important facteur d'accessibilité. Elle favorise particulièrement la population adulte qui, à cause d'attaches relatives au travail et à la famille, n'entreprendrait pas des études universitaires nécessitant un séjour hors région ou de longs déplacements. Toutefois, l'accessibilité géographique ne constitue pas, en soi, la réponse à tous les besoins spécifiques des adultes. Il ne suffit pas, en effet, d'avoir physiquement accès à l'université; encore faut-il pouvoir y trouver les programmes, les horaires et les régimes d'études qui conviennent.

2.1.2 L'accessibilité des programmes

Les domaines couverts

Le concept d'une accessibilité qualitative exige que les domaines couverts par les divers programmes répondent aux intérêts et aux besoins du plus grand nombre. C'est ainsi que les universités ont développé l'enseignement et la recherche dans des domaines reliés à des activités et à des industries régionales, telles la technologie des pêches, les sciences minières, forestières ou agricoles. Pour être aussi accessibles aux adultes qu'aux jeunes, ces programmes doivent souvent mettre à contribution les ressources humaines de l'industrie régionale.

Certains champs d'étude d'intérêt général comme l'éducation, la santé et l'écologie, se prêtent également à des activités de formation qui conviennent aux adultes, à cause des nombreux besoins de recyclage et de perfectionnement, dans ces domaines comme dans les autres précités.

D'autres programmes, enfin, sont mis sur pied parce qu'ils sont identifiés comme prioritaires, particulièrement dans le cadre du « virage technologique ». Ce ne sont pas là, toutefois, il faut le souligner, les domaines où se trouve le plus grand nombre d'adultes. Ces derniers seraient plutôt défavorisés si l'université devait abandonner certains programmes qui, bien que non identifiés comme

technologiquement prioritaires, répondent néanmoins à des besoins de société (comme les études sur la condition féminine, la sécurité industrielle et la gérontologie), ou encore si on tendait à aménager prioritairement les horaires de ces cours en fonction des étudiants à temps complet.

Les programmes de baccalauréat

La plupart des programmes de baccalauréat sont des programmes de formation initiale ouverts en principe aussi bien aux étudiants adultes qu'aux autres étudiants. Cependant, les adultes choisissent majoritairement de s'inscrire aux programmes de certificat. Par ailleurs, ceux qui s'inscrivent au baccalauréat semblent moins attirés par certains programmes comme ceux des sciences pures et appliquées, rebutés, peut-on penser, par le fait que les acquis préalables y sont vite considérés comme vieillis ou dépassés. Même si le phénomène est encore récent et ne concerne que quelques établissements, le nouveau type de baccalauréat dit « individualisé », destiné à des adultes qui ne trouvent pas réponse à leurs besoins dans les programmes standardisés, s'avère particulièrement intéressant pour l'adulte déjà engagé sur le marché du travail qui perçoit les lacunes spécifiques de sa formation.

Aux quelques difficultés évoquées ci-dessus s'ajoutent parfois des contraintes administratives. On peut citer l'exemple d'une université où un étudiant en génie peut compléter la première année de son programme de baccalauréat à temps partiel, alors qu'il doit, par la suite, s'inscrire à temps complet. Dans bien des cas, comme on le verra plus loin, l'accessibilité est également limitée par le fait que les cours sont donnés seulement le jour.

Les programmes de certificat

Comme en témoignent les statistiques du chapitre précédent, les adultes s'inscrivent majoritairement dans les programmes conduisant à un certificat et dans les programmes à temps partiel. Cette formule est particulièrement bien adaptée à leurs possibilités: alors qu'un baccalauréat s'obtient à temps partiel en moyenne en sept ans et demi, le certificat n'exige, selon le même régime, que deux ans et demi. De plus, ces programmes de certificat sont souvent offerts hors campus et sont donc plus accessibles; ils répondent à des besoins diversifiés, leurs objectifs variant selon que le certificat a un caractère culturel, qu'il constitue une initiation à un champ d'études ou qu'il vise le perfectionnement professionnel ou la spécialisation de populations déjà initiées. La formule a aussi l'avantage d'être souple: le cumul de trois certificats peut, à certaines conditions, mener à l'obtention d'un baccalauréat général, tout comme diverses combinaisons majeure(s)-mineure(s)-certificat(s)-microprogramme(s). Certaines universités proposent des combinaisons rattachées à une faculté ou à un département, mais d'autres reçoivent les propositions des étudiants et les apprécient cas par cas. On n'exige pas, en général, que tous les cours aient été complétés dans un même établissement; on verra plutôt à ce que l'étudiant n'ait pas suivi seulement des cours du niveau de première année et à ce qu'il ne cumule pas des certificats mutuellement exclusifs parce que trop semblables.

Si certains des cours qui entrent dans la composition d'un certificat sont puisés directement à même la banque des cours de baccalauréat ou de maîtrise, plusieurs autres cours, élaborés en réponse à des besoins spécifiques, ont un caractère original. Des combinaisons de cours empruntés à d'autres programmes et de cours originaux sont également possibles. Les cours originaux peuvent, en 2e et 3e années de 1er cycle, servir à compléter une première année composée uniquement de cours empruntés aux programmes réguliers de baccalauréat. Ils peuvent être donnés en même temps que des cours de baccalauréat pendant les deux premières années et constituer la matière exclusive de la troisième année ou encore, et dans des proportions variables, être répartis sur trois ans. Les cours originaux ou réguliers peuvent également relever de plusieurs programmes ou disciplines complémentaires. Enfin, les mêmes combinaisons sont possibles pour les programmes de certificat de deuxième cycle.

Les horaires

Surtout en ce qui concerne les adultes, l'accessibilité des études universitaires dépend, pour une large part, de la souplesse des horaires. Concrètement, elle exige souvent que les cours soient offerts le soir aussi bien que le jour. Le fait que toutes les universités se soient adaptées à cette situation ne signifie pas pour autant que tous les programmes sont également accessibles. Le problème se pose particulièrement là où les adultes sont en minorité par rapport aux étudiants plus jeunes, puisque les heures de cours sont fixées en fonction de la majorité. Il en résulte alors que les adultes ont difficilement accès à certains programmes comme, par exemple, ceux de sciences pures, généralement offerts aux étudiants de jour. Rien ne s'oppose pourtant, en principe, à ce que des étudiants réguliers et à temps complet suivent ces cours le soir. Fréquenter l'université en soirée, étudier le matin et consacrer l'après-midi à d'autres activités n'est certes pas un modèle courant, mais il pourrait le devenir si l'on parvenait à résoudre les difficultés d'ordre administratif qu'il peut entraîner.

Le régime d'études

Les études statistiques dont fait état le premier chapitre semblent indiquer que les études à temps partiel répondent aux besoins d'une majorité d'adultes. On conçoit sans peine que ce régime ait la faveur de tous ceux et celles qui doivent assumer des obligations professionnelles ou familiales. Si l'on peut dire que, d'une façon générale, les structures administratives favorisent aussi bien les deux régimes - le temps partiel et le temps complet -, il existe néanmoins un problème quant à la perception de leur valeur respective. En effet, l'évolution des mentalités n'a pas toujours suivi celle des structures et il subsiste un préjugé favorable en faveur du modèle plus traditionnel des études à temps complet.

2.1.3 L'accessibilité financière

Sans devoir pousser ici plus avant l'analyse des politiques gouvernementales de subvention des universités, il paraît important de souligner que, à la manière d'effets indirects des objectifs qu'elles poursuivent, certaines d'entre elles pourraient avoir des impacts négatifs pour la population étudiante adulte.

Les modalités de financement

Il faut d'abord mentionner ces règles récentes de financement selon lesquelles certaines disciplines et certains secteurs d'enseignement sont financièrement soutenus de manière plus importante dans leurs efforts pour accueillir de nouveaux étudiants. C'est ainsi qu'on parle couramment de « secteurs prioritaires », voire de « clientèles prioritaires ». Le gouvernement entend ainsi inciter les universités à développer des domaines que les impératifs de développement économique indiquent comme particulièrement prometteurs ou vitaux pour l'avenir de notre société. Cette façon de faire est actuellement répandue dans les pays industrialisés et comporte des avantages certains; au surplus, elle répond à des souhaits et à des reproches maintes fois entendus concernant la nécessité de définir des priorités. Un des effets possibles et moins souhaitables de telles pratiques serait que les étudiants adultes, qui fréquentent assez peu les secteurs prioritaires que sont, par exemple, les sciences pures et appliquées, en soient proportionnellement plus pénalisés que les autres étudiants. Cela mérite vigilance.

Une remarque analogue peut être faite au sujet de pratiques similaires d'incitation aux études de deuxième et troisième cycles, des cycles relativement peu fréquentés par les étudiants dits « adultes » - encore que, à ces niveaux, les distinctions découlant de l'âge seul soient évidemment de moindre portée. Autant on conviendra aisément de la nécessité de développer chez nous l'accès aux cycles supérieurs, autant cette accessibilité accrue doit-elle être conçue et stimulée selon des modes qui ne privilégient pas exclusivement le cheminement continu traditionnel caractéristique des étudiants dits « jeunes » ou « réguliers ».

Un troisième aspect des politiques de financement à souligner concerne les études à temps partiel. En fait, il s'agit d'opinions émises et d'hypothèses discutées bien plus que de mesures annoncées ou envisagées. Elles méritent tout de même d'être mentionnées, dans la mesure où elles accréditeraient progressivement l'idée selon laquelle les études à temps partiel sont moins sérieuses et, de ce fait, justifieraient un financement public moindre. Lors d'une récente commission parlementaire sur le financement des universités, le ministre de l'Éducation soulevait la question suivante: « Tous les étudiants à temps partiel doivent-ils bénéficier de la même facilité d'accès ou, du moins, des mêmes frais de scolarité, compte tenu de l'importance de la clientèle tirant profit sur le plan professionnel du perfectionnement continu?[1] ».

De fait, bon nombre d'étudiants à temps partiel fréquentent l'université avec l'appui de leurs employeurs. Mais plusieurs, dont de nombreuses femmes, sont aussi sans revenus et, comme adultes, ne peuvent pas bénéficier du régime de prêt et bourses. Et ce n'est pas sans inconvénients que l'on fréquente l'université en soirée, alors que l'accès aux services est souvent limité et que d'autres coûts personnels ou familiaux doivent être assumés. Dans une société qui dit avoir adhéré aux perspectives de l'éducation permanente, l'imposition de contraintes supplémentaires à ceux qui optent pour une fréquentation à temps partiel serait difficile à justifier. Surtout si elle reposait implicitement sur un jugement de valeur qui ne découlerait pas d'une véritable évaluation des études suivies. Le problème n'est pas de fréquenter à temps partiel ou à temps complet; l'enjeu est plutôt de savoir ce qu'il en est vraiment de la qualité des programmes et de la performance des étudiants.

2.2 L'admissibilité aux études universitaires

Même si diverses mesures visent à faciliter leur accès à l'université, les étudiants adultes n'en doivent pas moins passer à travers une grille d'admission qui, bien que nécessaire, peut être source de discrimination. Si, pour les étudiants adultes sans DEC ou l'équivalent, certains acquis non scolaires peuvent constituer une base d'admission au premier cycle, les obstacles que constitue le contingentement de certains programmes se révèlent, pour plusieurs d'entre eux, infranchissables.

2.2.1 Divers types d'acquis

Il existe deux sortes d'acquis qui peuvent être pris en considération en vue d'une éventuelle admission à l'université: les acquis scolaires et les acquis non scolaires. On parle, dans ce dernier cas, d'expérience pertinente ou d'« acquis expérientiels ».

Les acquis scolaires

En principe, le diplôme d'études collégiales (DEC) est nécessaire pour avoir accès au premier cycle, tout comme le baccalauréat est un préalable au deuxième cycle, et la maîtrise au troisième cycle. Par ailleurs, certains diplômes, qui datent d'avant la création des cégeps ou qui ont été émis par un établissement d'enseignement de l'extérieur du Québec, peuvent être reconnus par les universités comme équivalents du DEC. Cependant, tout DEC (ou diplôme équivalent), tout baccalauréat ou toute maîtrise ne donnent pas nécessairement accès à n'importe quel programme et aucun diplôme n'est indéfiniment valable pour des fins d'admission. Il est donc possible qu'on exige un certain nombre d'autres préalables. De plus, l'étudiant qui veut compléter un programme après trois ans d'abandon est généralement tenu de remplir une nouvelle demande d'admission, dans laquelle il devra, par conséquent, faire reconnaître à nouveau ses acquis scolaires.

1. *Journal des débats*, Commission permanente de l'éducation, 9 octobre 1984, no 1, p. CE-14.

Les acquis non scolaires

Devant la demande d'admission d'un candidat de plus de vingt-deux ans, sans DEC ni équivalent, l'université doit se prononcer sur la pertinence d'acquis non scolaires qui peuvent prendre différentes formes.

Dans un grand nombre d'universités, *l'expérience de travail* est considérée comme pertinente si elle est reliée au domaine d'étude envisagé; elle peut suppléer aux années de scolarité ou s'ajouter à la scolarité en guise de préalable à un programme de perfectionnement. L'enquête menée auprès des universités en a fourni plusieurs exemples. C'est ainsi qu'on a admis à la maîtrise en éducation, option technologie éducationnelle, un candidat qui ne possédait qu'un certificat dans cette discipline et n'avait suivi que quelques autres cours spécialisés, en considération du fait qu'il avait acquis une solide expérience à la direction de centres audio-visuels. La maîtrise en pédagogie des sciences de la santé de la Faculté de médecine de l'Université Laval est offerte aux détenteurs d'un baccalauréat en sciences de la santé, ou d'un diplôme équivalent, pourvu que ces qualifications s'accompagnent d'une expérience d'enseignement dans le domaine des sciences de la santé.

Il arrive exceptionnellement qu'une expérience pertinente ne soit pas exigée comme équivalent. Ainsi, le certificat en arts plastiques de l'Université du Québec à Montréal est offert à tous ceux qui détiennent un DEC ou l'équivalent, qu'ils aient ou non de l'expérience dans le domaine.

L'acquis dit expérientiel n'est pas associé uniquement à des activités de travail rémunéré. Aussi est-il beaucoup plus difficile de décrire et plus encore d'évaluer ce type d'acquis. Les adultes qui en font état sont le plus souvent des autodidactes ou des travailleurs bénévoles comme, par exemple, ceux qui sont engagés dans des actions sociales et communautaires. Ils ont alors à faire la démonstration d'un intérêt marqué et d'une aptitude particulière à suivre un cours ou un programme de niveau universitaire.

Faire la liste des expériences que l'on veut faire valoir ne présente guère de difficultés. On peut affirmer, par exemple, « avoir mené une vie au foyer très valorisante », « avoir lu de nombreux ouvrages instructifs », « s'être impliqué socialement ». Il est plus difficile d'en démontrer la valeur aux points de vue formation, maturité, créativité et motivation, indices fondamentaux de la capacité d'entreprendre des études universitaires. Ce ne sont donc pas les connaissances comme telles qu'il s'agit alors d'évaluer.

2.2.2 La reconnaissance des acquis

Les mécanismes d'évaluation des acquis non scolaires des candidats ne jouent que pour les adultes qui correspondent à la définition administrative adoptée par les universités, c'est-à-dire pour ceux qui n'ont pas de DEC, ont plus de vingt-deux ans et ont accumulé au moins deux années d'expérience sur le marché du travail, ou possèdent les connaissances appropriées. Il faut reconnaître que, sur ce plan, plusieurs adultes sont plutôt privilégiés par rapport aux autres étudiants, qui ne peuvent miser que sur le DEC. Mais la possession d'un DEC peut également jouer contre certains candidats remplissant par ailleurs les autres conditions d'admissibilité au statut d'« adulte ». C'est ainsi qu'un candidat de trente ans ayant un DEC, mais dont le diplôme collégial aurait vieilli ou ne serait pas pertinent pour tel programme, ne peut se prévaloir d'une expérience professionnelle ou personnelle pertinente. Il devra donc faire une demande d'admission au même titre que les collégiens récemment diplômés, ce qui risque fort de le désavantager, particulièrement dans le cas des programmes contingentés.

Dans leur politique de reconnaissance des acquis, les universités ne font pas toutes preuve de la même libéralité. Le critère qui permet de juger de la pertinence de l'expérience professionnelle est pour certaines assez strict: le candidat adulte sans DEC doit avoir travaillé dans un domaine relié au champ d'étude envisagé. Il ne peut donc, sans cette expérience être immédiatement admis dans le programme de son choix. Il lui faut alors soit s'inscrire en tant qu'étudiant libre et tenter de faire ses

preuves, soit compléter des préalables, dans certains cas au collège. Quant à l'expérience de vie, la plupart des établissements jugent qu'il est difficile, voire impossible, de la reconnaître, bien que les acquis de femmes au foyer ou de collaboratrices dans une entreprise familiale, par exemple, puissent dans bien des cas être aussi valables que ceux qui découlent d'un travail professionnel routinier.

Dans les cas où certains acquis sont reconnus à titre d'équivalents, on peut observer plusieurs disparités entre les établissements pour ce qui est de la valeur et de l'importance quantitative qu'on leur reconnaît. C'est ainsi que, dans certaines universités, on accepte un maximum de 20 crédits d'équivalence pour l'inscription à un programme de baccalauréat. Il existe aussi une règle théorique générale voulant qu'on ne puisse obtenir d'équivalence pour une formation acquise il y a plus de sept ans (ou de quatre ans dans certains cas), mais son application est assez souple. Cette norme constitue, en fait, une protection contre certains abus comme, par exemple, celui d'étaler un baccalauréat sur vingt ans.

2.2.3 Les modes d'évaluation des acquis

Il existe actuellement trois principaux modes d'évaluation des acquis des candidats adultes. Le premier consiste à procéder cas par cas: étude du dossier au registrariat, consultation auprès du responsable de programme dans certains cas, entrevue avec le candidat au besoin. C'est le modèle le plus courant. Le deuxième type privilégie l'évaluation faite à partir d'une grille préétablie. C'est le modèle vers lequel tend la majorité des établissements; on y voit l'espoir de réduire la marge de subjectivité et l'investissement en ressources humaines consacrées à cette tâche. Le troisième type consiste en un modèle mixte, qui combine l'étude des dossiers cas par cas et l'administration d'un test d'aptitudes. Dans les cas douteux, on procède aussi à une entrevue.

Il existe pour chacun de ces modèles de multiples variantes entre les universités, voire entre les facultés, qui pratiquent une politique semblable. On peut en citer quelques exemples. Pour être accepté en génie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, un candidat doit avoir accumulé un total de vingt-six points lors de l'évalution de son dossier; en récréologie, cependant, dans le même établissement, il arrive qu'une partie de l'expérience pertinente soit appliquée au critère d'admission correspondant, alors qu'une autre partie est transformée en équivalence de cours. Certains comités d'admission de l'Université du Québec à Montréal utilisent une liste d'environ cinq éléments, sans toutefois traduire les évaluations en pourcentage; d'autres comités du même établissement accordent 30% des points au dossier scolaire, font passer un test qui compte aussi pour 30% et, enfin, procèdent à une entrevue évaluée sur une base de 40%. Les critères de sélection pour le baccalauréat en psychologie de l'UQAM laissent plus de place aux critères qualitatifs: une présélection a lieu après étude des curriculum vitae, puis les candidats sont reçus en entrevue pour l'évaluation de « leurs ressources intérieures, de leur implication, de leur ouverture d'esprit et de leur motivation ».

Pour sa part, l'Université Concordia a adopté une politique d'admission qui ne nécessite aucun mécanisme particulier de reconnaissance des acquis. On y propose, en effet, à tous les étudiants âgés de plus de vingt-et-un ans, sans diplôme d'études collégiales ni équivalent scolaire, un programme de baccalauréat comportant 108 crédits, soit 18 crédits de plus que pour un baccalauréat régulier. L'institution considère d'emblée que les expériences de vie, la maturité d'esprit, les habitudes et les méthodes de travail que ces étudiants ont pu acquérir équivalent à une partie « fixe » des crédits de niveau collégial. Pour l'année scolaire 1984-1985, 950 étudiants se sont inscrits à temps complet dans ce type de baccalauréat et 2 100 à temps partiel. Le système semble donner satisfaction aux étudiants comme à l'université.

Même là où on opte pour un modèle d'admission qui intègre la reconnaissance des divers acquis, tous les modes d'évaluation n'ont pas nécessairement la même cote d'estime. Ainsi, il y a des universités qui établissent a priori une hiérarchie entre les différents types d'acquis, selon laquelle on privilégie dans l'ordre les acquis scolaires, l'expérience pertinente et les acquis expérientiels. De plus, des tendances d'opinions divergentes se manifestent quant à la valeur des méthodes utilisées. Certains se

réjouissent du fait qu'il subsiste, dans les procédures d'admission, suffisamment d'imprécision pour qu'un adulte tenace puisse réussir, du moins dans certaines disciplines, à passer à côté des critères d'admission auxquels il ne satisfait pas.

Les tenants d'une méthode plus objective, fondée sur une grille d'évaluation, s'en prennent à la subjectivité inhérente aux modes d'évaluation cas par cas, alors que leurs opposants soulignent qu'une méthode plus objective pourrait avoir pour résultat de rendre les conditions d'admission plus rigides, de rétrécir le champ des choix possibles et, par le fait même, de constituer un nouveau risque de blocage pour les candidats quelque peu marginaux.

En somme, les méthodes d'évaluation sont très diversifiées à travers l'ensemble des établissements universitaires. Cette diversité, qui s'accorde bien à l'autonomie des universités, devrait vraisemblablement favoriser l'émergence des meilleures solutions. Par ailleurs, il convient de rappeler que, quelle que soit la méthode adoptée, l'évaluation des acquis non scolaires comporte une part inévitable d'approximation et n'est pas de l'ordre des sciences exactes, bien que ses instruments de mesure demeurent perfectibles.

2.2.4 L'admission dans les programmes contingentés

Pour certains programmes contingentés, l'admission des adultes se fait selon deux modalités principales. La première consiste à admettre les adultes (sans diplôme d'études collégiales, ni équivalent) au *prorata* des demandes admissibles. Ce principe vise à s'assurer que le pourcentage d'adultes admis soit proportionnel au nombre de demandes de cette population particulière. C'est dire que si, pour 100 places offertes, il y a 200 demandes admissibles, dont le quart provient d'adultes, le quart (soit 25%) des places disponibles sera réservé aux adultes. Une autre modalité d'admission consiste dans l'établissement d'un *quota*, qui réserve aux adultes un maximum de places, toujours le même (15%, par exemple), quel que soit le nombre de demandes émanant de cette population.

2.2.5 L'admissibilité aux 2e et 3e cycles

Rares sont les adultes qui accèdent aux programmes de deuxième et de troisième cycles sans le préalable habituel, soit un diplôme de 1er cycle. On a donc rarement à tenir compte des acquis non scolaires et les formulaires d'admission aux études de 2e et de 3e cycles n'interrogent effectivement pas les adultes sur leurs acquis expérientiels et professionnels. Par ailleurs, il convient de signaler que les acquis non scolaires sont plus volontiers reconnus dans le cas de candidats à une maîtrise de type professionnel que dans le cas de candidats à une maîtrise de type scientifique.

L'exemple qui suit et qu'une enquête a permis de recenser amène à s'interroger sur la pertinence et la possibilité d'assouplir, à l'occasion, les critères d'admission. Il existe, comme on le sait, au sein du personnel des entreprises de presse, bon nombre de personnes qui, selon l'expression populaire, on appris leur métier « sur le tas ». À l'automne 1984, des négociations furent menées entre une université et ces entreprises afin que celles-ci puissent inscrire en bloc une bonne partie de leur personnel à une nouvelle maîtrise en communications, encore à l'état de projet, ce qui impliquait qu'on y acceptât bon nombre de journalistes et de relationnistes sur la simple base de leur expérience et de leurs connaissances pratiques du métier. Mais, en fait, on convint de n'admettre que les adultes qui, en plus de leur expérience professionnelle, pouvaient faire état du préalable régulier, soit le baccalauréat.

Les adultes sans baccalauréat ne sont pas les seuls pour qui l'admission aux 2e et 3e cycles présente des difficultés. Le candidat qui a interrompu ses études pendant plusieurs années peut souhaiter, dans le but de revaloriser un diplôme qui a vieilli, faire valoir des années d'expérience pertinente. La grande diversité des programmes de baccalauréat offerts par les universités peut également être source de problèmes lors de l'inscription au programme de 2e cycle de telle ou telle université, certains types de baccalauréat pouvant n'être pas considérés comme des préalables pertinents. Il existe donc, et de plus en plus, des problèmes d'ordre administratif concernant l'admissibilité aux 2e et 3e cycles.

2.3 L'adaptation des méthodes d'enseignement

La présence accrue des adultes à l'université n'entraîne pas seulement des modifications de structures administratives et de programmes; elle exige également que soient mises en place des politiques d'accueil et d'encadrement adaptées et que, en regard des besoins et des expériences propres aux adultes, les méthodes d'enseignement, tout en tenant compte également des étudiants plus jeunes, soient repensées et modifiées.

2.3.1 L'accueil et l'encadrement

L'adulte qui s'inscrit à un programme régulier de l'université éprouve souvent des problèmes comme le sentiment d'isolement, une certaine ignorance des structures administratives, la méconnaissance des programmes offerts, un sentiment d'infériorité ou d'insécurité, voire de discrimination. S'il lui arrive, dans un tel contexte, d'essuyer un premier refus, il est probable qu'il n'insistera pas. En effet, rares sont les adultes qui contestent les décisions de l'université et qui entreprennent de nouvelles démarches.

Les candidats interrogés sur leurs besoins particuliers soulignent, par ailleurs, l'importance d'un service d'aide à l'accueil, de modalités d'encadrement et de services matériels adéquats, surtout s'ils s'inscrivent au premier cycle. Il est évident que ces différents services sont moins nécessaires pour l'adulte qui s'inscrit aux deuxième ou troisième cycles, à moins qu'il ne s'agisse d'entrer dans un établissement qu'il n'a pas déjà fréquenté.

Les services d'aide

Surtout s'il revient à l'université après une assez longue interruption de ses études, l'étudiant adulte a souvent besoin, pour bien s'intégrer, qu'on l'informe, qu'on l'oriente et parfois qu'on le rassure quant à ses capacités. Ces besoins exigent, si l'on veut y répondre adéquatement, qu'il existe un *lieu* où pouvoir obtenir de l'information et éventuellement rencontrer des pairs, et qu'on puisse compter sur des *ressources humaines* adéquates. À défaut de contacts plus individualisés, l'adulte devrait pouvoir bénéficier d'une journée d'accueil qui lui permette de se familiariser quelque peu avec l'établissement, les professeurs et les autres membres du personnel et d'avoir un aperçu des différents services qu'il peut obtenir. Faute de quoi, il faudrait au moins lui fournir un cahier d'informations spécifiques, comme cela se fait déjà dans plusieurs universités.

L'un des besoins majeurs identifiés par des candidats potentiels à des programmes de perfectionnement est celui d'une rencontre avec un *conseiller en orientation*. Dans la plupart des universités, ce rôle est tenu par des professeurs. Cette situation n'est pas idéale sur le plan de l'objectivité, car certains professeurs peuvent avoir tendance à privilégier leur secteur, parce qu'ils le connaissent mieux, et à détourner ainsi l'étudiant de ses objectifs initiaux. Un véritable spécialiste en orientation représenterait vraisemblablement une meilleure chance pour l'adulte de bien choisir son programme.

Certaines universités disposent d'un service qui a pour mission d'aider l'étudiant adulte à faire valoir ses acquis, à formuler un projet et à compléter un dossier d'admission. Ce service aux adultes existe, par exemple, à l'Université Laval. Le candidat répond d'abord à un questionnaire portant sur son cheminement personnel, à partir duquel on l'aide ensuite à établir son dossier. Un service d'aide doit, pour remplir ce rôle, pouvoir compter sur un personnel disponible et très au fait de tout ce que peut offrir l'établissement. Plusieurs déplorent que le récent contexte de compressions budgétaires ait forcé plusieurs universités à abolir ce service. La responsabilité devait théoriquement en être décentralisée, mais nombre de facultés n'ont pas compensé par un service équivalent, soit parce qu'elles reçoivent peu d'adultes, soit parce qu'elles ne sont pas convaincues qu'ils ont des besoins particuliers.

L'enquête menée par le Conseil a permis d'observer que, de façon générale, les universités qui ont déjà eu des structures spécifiquement destinées aux adultes se préoccupent davantage aujourd'hui

encore de cette catégorie d'étudiants. Si l'on peut avoir des réticences à l'égard de la formule des facultés ou services réservés aux adultes, on doit néanmoins reconnaître que ceux-ci y sont bien accueillis et bien servis, ce qui n'est pas toujours le cas dans le secteur dit « régulier ».

L'encadrement

L'intégration des adultes est plus ou moins favorisée et réalisée et plus ou moins rapide selon les individus. Plusieurs universités ignorent les problèmes d'ordre psychologique ou d'apprentissage que rencontrent, en début de programme de 1er cycle, ceux qui reviennent aux études après une longue interruption, et elles n'ont, en conséquence, aucune politique d'encadrement. Il s'en trouve heureusement plusieurs qui en tiennent compte. Ainsi, la Faculté des arts et sciences de l'Université Concordia dispose d'un centre pour étudiants adultes. Une quinzaine de professeurs de différentes disciplines y offrent des services de consultation. Le centre met également à la disposition de ses membres un certain nombre de locaux (salons, salles de travail) et offre des ateliers sur divers thèmes touchant particulièrement les étudiants adultes. Ceux-ci peuvent fréquenter le centre tant qu'ils n'ont pas complété les dix-huit crédits supplémentaires de leur programme de baccalauréat.

La durée de la période d'adaptation pouvant varier sensiblement d'un individu à l'autre, il serait important que certaines universités remettent en question et assouplissent la politique qui consiste à renvoyer sans délai un étudiant qui n'a pas réussi son premier trimestre, particulièrement dans les cas d'adultes qui ont un plus long retard à combler.

Les autres services

Les étudiants, jeunes ou adultes, qui suivent leurs cours le jour reçoivent, en général, de meilleurs services que ceux qui suivent des cours du soir. Ces derniers se plaignent particulièrement d'un accès limité, inexistant ou plus coûteux à l'équipement sportif, de la difficulté d'obtenir, après 17 heures, des services d'ordre administratif ou technique comme le secrétariat, la bibliothèque, l'audio-visuel, le casse-croûte, la garderie, etc. Ils ne peuvent guère non plus disposer d'un local pour des travaux d'équipe. Ces contraintes varient évidemment selon les établissements, mais on peut observer que des établissements cherchent et trouvent des moyens d'améliorer la situation, à partir du principe que tous les étudiants, quels que soient leur âge, leur statut ou leur régime d'étude, ont droit aux mêmes services. Ainsi, les laboratoires d'informatique de l'Université du Québec à Rimouski sont ouverts aux étudiants 24 heures par jour et 7 jours par semaine.

2.3.2 La « mixité jeunes-adultes »

Le modèle institutionnel le plus répandu intègre, comme on l'a signalé plus haut, tous les étudiants dans une même structure administrative. On se trouve donc alors en situation de mixité et le nombre des étudiants adultes, qu'il soit supérieur, égal ou inférieur à celui des étudiants plus jeunes, n'en constitue pas moins un pourcentage suffisamment important pour que les professeurs tiennent compte de leur présence. La population universitaire adulte étant très diversifiée quant à l'âge, on ne peut prétendre caractériser globalement ses modes d'apprentissage, qui varient essentiellement selon l'âge et l'expérience. Le fait, cependant, que les étudiants adultes ont normalement plus de maturité et d'expérience que les autres étudiants permet de tirer quelques observations quant à l'interaction des deux groupes.

L'impact de la mixité sur les étudiants plus jeunes

La présence des adultes au sein d'un groupe mixte peut contribuer à enrichir le contenu d'un cours. En effet, leurs expériences personnelles et professionnelles peuvent servir à illustrer les applications et à préciser les problèmes qui s'y posent; leur motivation et leur soif d'apprendre peuvent être stimulantes. Enfin, leur maturité amène les plus jeunes à expérimenter d'autres types d'apprentissage et de fonctionnement intellectuel.

Cependant, certains jeunes se plaignent du fait que bon nombre d'adultes tentent de combler leur retard sur le plan des connaissances théoriques à même les cours réguliers, ce qui entraîne pour eux, disent-ils, une perte de temps. Par ailleurs, dans les cas où la population adulte est majoritaire, le jeune peut se laisser impressionner trop fortement par les expériences concrètes de l'adulte et avoir tendance à dévaloriser ses propres expériences et des connaissances plus théoriques.

L'impact de la mixité sur les étudiants adultes

La situation de mixité présente également des avantages pour les adultes. Ceux-ci profitent des connaissances théoriques de ceux qui ont suivi un cheminement régulier, des méthodes de travail qu'ils ont développées et de leur expérience plus récente des milieux scolaires. Pour plusieurs adultes, le contact avec les étudiants plus jeunes est stimulant et ces derniers deviennent souvent pour eux un point de référence. Selon leurs témoignages, il est valorisant d'obtenir une note égale ou supérieure à celle des plus jeunes; réciproquement, certains jeunes font part de perceptions analogues. Dans les deux cas, on se dit rassuré à la fois sur ses capacités personnelles et sur la valeur et les exigences du programme suivi.

La mixité n'en a pas moins, pour eux aussi, ses inconvénients. Lorsqu'ils sont en minorité, les adultes se sentent parfois marginaux et éprouvent de la difficulté à s'intégrer. Certains reprochent aux jeunes leur manque de sérieux, leur « naïveté ». Ils en souffrent particulièrement à l'occasion de travaux d'équipe. En plus de ces difficultés de relations interpersonnelles, certains adultes reprochent aux cours d'être soit mal adaptés à leurs besoins, soit de niveau trop peu élevé.

Au cours de l'enquête menée pour préparer le présent avis, plusieurs expériences positives de mixité ont pu être relevées. Ainsi, on peut citer cet exemple de l'université du Québec à Montréal où on a développé le projet de recherche et d'intervention à la maison (PRIM), qui vise à ce que les étudiants prennent en charge leur propre formation. La démarche adoptée ne crée pas de difficultés entre les deux types d'étudiants qui s'y retrouvent; au contraire, elle réussit à harmoniser leurs ressources réciproques. La première question qui leur est posée est révélatrice de l'approche pédagogique adoptée. On ne leur demande pas « qu'est-ce que vous venez chercher? », mais bien « quelles ressources apportez-vous au groupe, dans une optique de partage du savoir et de réciprocité dans l'apprentissage? ». On a observé que, dans un premier temps, c'est le savoir des adultes qui se manifeste. Les plus jeunes les interrogent sur leurs expériences; à leur tour, ils apportent ensuite leur contribution.

Le comportement respectif des deux groupes

Bien que la population adulte soit diversifiée et qu'elle ne puisse guère être caractérisée de façon uniforme, il est intéressant de faire état de certaines perceptions, si entachées soient-elles d'une part de clichés. L'adulte serait, selon le témoignage d'étudiants et de professeurs qui ont répondu à notre questionnaire, un « privilégié, du fait de son expérience ». Il « comprendrait plus vite », « développerait un meilleur sens critique » et « ferait plus facilement des relations entre la théorie et la pratique ». Il « jouerait moins facilement avec des concepts abstraits » et aurait « une meilleure capacité à transposer les notions transmises dans des situations concrètes ». Il « connaîtrait mieux ses forces, ses limites intellectuelles et personnelles ». Gérant mieux son temps, il « choisirait les ressources d'apprentissage qui conviennent le mieux à ses besoins » et serait capable de « bonds pédagogiques » remarquables. L'adulte « n'étudierait pas seulement pour la note« ; il irait « plus en profondeur » quand un sujet l'intéresse, laissant au contraire de côté celui qui ne l'intéresse pas. Loin de recevoir passivement un contenu, il aurait tendance à participer à l'enseignement. Selon certains adultes, le « jeune » serait plus conformiste, allant jusqu'à souhaiter « une relation avec le professeur fondée sur l'autorité » et préférant « une pédagogie plutôt formelle ». Il aurait davantage appris à « mémoriser qu'à raisonner ».

La diversité et la souplesse des stratégies d'enseignement

La tradition n'a jamais exigé des professeurs d'université qu'ils attestent d'une formation à l'enseignement. En conséquence, nombre d'entre eux reproduisent les modes de transmission traditionnels du savoir, alors que ceux-ci conviennent de moins en moins à des groupes mixtes. Travailler avec des jeunes qui arrivent du collège et traiter avec des adultes qui reviennent aux études après une interruption de 5, 10 ou 20 ans sont deux réalités fort différentes. Appelés à évaluer la situation qu'ils vivent, les adultes se plaignent davantage, en fait, de l'attitude du professeur à leur endroit que de la situation même de mixité.

Les témoignages recueillis lors de l'enquête font état de la nécessité d'adapter l'enseignement à une nouvelle réalité: celle de la mixité des groupes. Les innovations souhaitées s'inspirent généralement du courant humaniste qui préconise un enseignement actif[2]. Selon certains répondants, le professeur doit passer d'une stratégie éducative centrée sur les « choses à apprendre » à celle qui se centre « sur les besoins », celle-ci se conciliant mieux avec une approche dite de « solution de problèmes ».

Dans la pratique, la situation exige que le professeur développe des talents d'animateur et de conciliateur et veille à ce que les deux types d'étudiants puissent également s'exprimer lors des discussions. On souhaite qu'il privilégie l'approche individuelle axée sur le principe de l'auto-apprentissage, ce qui implique qu'il considère chaque étudiant comme une ressource et qu'il permette à chacun de partir d'où il est, de façon à respecter et l'adulte et le jeune. La situation de mixité exige également, dit-on, que le professeur prenne en considération le fait qu'il existe plusieurs façons et d'apprendre et d'évaluer l'apprentissage. Il devrait enfin, le cas échéant, utiliser les expériences particulières des adultes pour illustrer les notions enseignées.

La grande majorité des professeurs interrogés sur leur adaptation à un groupe mixte affirment qu'ils ont effectivement modifié leurs modes d'enseignement ou encore qu'ils n'ont pas eu à le faire parce qu'ils avaient déjà adopté une philosophie d'éducation qui tient compte des adultes. Certains déclarent toutefois qu'ils n'ont rien changé et qu'ils n'ont pas l'intention de le faire, soit parce que les adultes sont trop peu nombreux dans leur groupe, soit, disent-ils, parce que tous doivent passer par les mêmes apprentissages et par les mêmes examens.

Des défis à relever

Si les professeurs trouvent que la situation de mixité est difficile à gérer, ils reconnaissent néanmoins qu'elle est stimulante et enrichissante, parce qu'elle oblige à consentir une part plus importante d'investissement personnel dans leurs stratégies d'enseignement. Il est plus facile, soulignent-ils, de travailler avec un groupe homogène, car les disparités engendrent des tensions; il arrive que les priorités des deux groupes soient trop éloignées pour qu'elles puissent se rejoindre, d'autant plus que le groupe d'adultes est lui-même très hétérogène. Lier théorie, pratique et vécu personnel, tout en respectant les acquis et le rythme d'apprentissage de chaque type d'étudiant, est un défi de taille. Sur le plan du niveau des cours, on risque de nuire aux étudiants plus jeunes en voulant aider les adultes et vice-versa.

Les contraintes administratives ajoutent à la complexité du problème. Alors que le jumelage des deux types d'étudiants commande des modes diversifiés d'enseignement, la taille des classes de premier cycle contraint le plus souvent à utiliser un enseignement de type magistral. Il existe également un problème important sur le plan de la distribution des tâches. L'établissement confie le plus souvent les cours du soir aux professeurs les moins expérimentés, sans toujours les avoir sensibilisés à la problématique particulière des groupes mixtes à majorité d'adultes. Il a donc sa part de responsabilité dans les difficultés qu'éprouvent ces professeurs et dans la déception de bon nombre d'étudiants.

---

2. Voir à ce sujet *L'activité pédagogique*, Pratiques actuelles et avenues de renouveau, *Rapport annuel 1981-1982* du Conseil supérieur de l'éducation, tome II, pp. 87 ss.

2.4 La valeur et la reconnaissance des diplômes

À ces difficultés et à ces contraintes éprouvées à l'accès, à l'admission et en cours de route, s'ajoutent celles qui, à la sortie peut-on dire, ont trait à la valeur des diplômes obtenus et à leur reconnaissance.

2.4.1 Des problèmes et des préjugés

Certaines facultés et corporations professionnelles ne reconnaissent pas au baccalauréat général la même valeur qu'au baccalauréat spécialisé; de plus, les corporations professionnelles refusent de reconnaître le baccalauréat qui résulte du cumul de trois certificats. Les étudiants se voient généralement accorder peu d'équivalences lors de leur transfert d'un programme de certificat à un programme de baccalauréat autre que celui qui s'obtient par le cumul de certificats. On fait preuve de la même rigidité pour celui qui veut passer d'une structure administrative réservée aux adultes à une structure « régulière ». Ainsi, la Faculté de droit de l'Université de Montréal ne s'engage pas à reconnaître les cours du certificat en droit de la Faculté de l'éducation permanente, bien qu'il y ait dans la pratique quelques exceptions. Paradoxalement, toutefois, la même Faculté de droit envoie ses propres étudiants suivre des cours à la Faculté de l'éducation permanente. Par ailleurs, l'Université de Sherbrooke a déjà accueilli des étudiants de la même Faculté de l'éducation permanente en leur accordant des équivalences.

La reconnaissance officielle de certains certificats n'est pas, comme on peut le constater, sans soulever des difficultés. Pour les expliquer, on fait souvent remarquer que, si certains cours des programmes de certificat sont puisés directement à même la banque des cours de baccalauréat ou de maîtrise, d'autres ont un caractère original. Ils sont nés du désir de l'université de mieux répondre à certains besoins spécifiques, mais ce fait même les rend suspects aux yeux de certains qui y voient une concession ou une adaptation à rabais. Par ailleurs, en permettant l'obtention d'un baccalauréat par cumul de trois certificats, l'université bousculait le principe de la formation disciplinaire fondamentale. Par le fait même, elle semait le doute quant à la valeur de baccalauréats qui ne permettraient pas à l'étudiant d'aller en profondeur et l'inciteraient à en rester à un niveau d'initiation. Dans l'esprit de plusieurs, les certificats constituent de la sorte des programmes de moindre qualité et de niveau inférieur. Par ailleurs, plusieurs personnes consultées pensent que la méfiance manifestée à l'égard des certificats est peut-être due à la crainte qu'un groupe important d'adultes ne vienne bouleverser les politiques d'admission relatives aux programmes contingentés.

Quoi qu'il en soit, il est difficile d'affirmer que les réticences qui ont cours à l'égard de la qualité de certains certificats soient absolument sans fondements. Il n'est pas dans l'objet du présent avis d'en traiter spécifiquement, mais on ne saurait omettre de mentionner des observations qui ont été faites ici même ou ailleurs au sujet des certificats: intégration inégalement réussie aux activités régulières de l'université, appui souvent déficient des ressources des établissements, conditions minimales d'admission, absence d'ordonnancement des programmes en niveaux graduels de difficultés, trop grande diversité et faible précision de certains objectifs et contenus[3]. Tout cela a été entendu et contient sans doute une part de vérité.

2.4.2 Des données positives

Si certains doutent de la valeur des certificats, d'autres répliquent que la société a certes besoin de spécialistes, mais qu'une formation polyvalente est tout aussi pertinente socialement, puisqu'elle donne une vision plus large de la réalité complexe qui nous entoure. L'ancien doyen de la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal déclarait récemment à ce sujet: « Le Conseil de la Faculté de l'éducation permanente étudie de mois en mois les profils de baccalauréat composés de trois certificats. L'étude révèle la très grande cohérence de ces profils, qui sont en pratique ceux de

3. Un groupe de travail du Conseil des universités s'est récemment penché sur cette réalité. Voir *La formation courte dans l'enseignement universitaire*, 1985.

baccalauréats spécialisés ou, plus souvent peut-être, de baccalauréats avec sujets majeur et mineur. La relative polyvalence attestée par les baccalauréats de ce dernier type, souhaitée depuis longtemps par les analystes de l'enseignement supérieur, semble depuis peu davantage appréciée et recherchée par les employeurs. Comme quoi, à l'encontre de certaines affirmations, questions ou insinuations, la cohérence et la qualité ne sont pas ici sacrifiées! En outre, bon nombre de détenteurs de tels baccalauréats se sont inscrits à des études de deuxième cycle (maîtrise) et ont réussi, aucune différence significative n'ayant été jusqu'à maintenant observée entre ces personnes et les autres étudiants issus de filières souvent qualifiées de régulières[4] ».

Des exemples concrets peuvent appuyer ces propos: ainsi, en sciences de la gestion, à l'Université du Québec à Montréal, ce premier certificat composé de cours de première année qui donne accès à n'importe quel programme de baccalauréat en administration ou à d'autres certificats de spécialisation composés de cours de deuxième et de troisième années universitaires. Tout indique que la formation reçue par les étudiants issus de ces filières est valable, puisqu'ils réussissent en moyenne aussi bien que les autres les examens des comptables agréés.

Conclusion

Si les politiques gouvernementales et institutionnelles visent, en principe, à faciliter l'accès des adultes à l'université et à assouplir les critères d'admission, la situation, comme on a pu le constater, demeure fort complexe et l'intégration des adultes, une entreprise difficile. L'autonomie dont jouissent les différentes universités entraîne forcément de multiples disparités et les adultes ne sont pas partout et également bien servis en ce qui concerne l'accès aux différents programmes. Le phénomène relativement nouveau de la mixité des groupes n'a pas non plus suscité partout le même degré d'adaptation de l'enseignement. Enfin, des difficultés peuvent surgir pour l'adulte quand vient le moment de faire valoir son diplôme, certains programmes étant plus ou moins reconnus, tels les programmes de certificat et les baccalauréats obtenus par le cumul de trois certificats.

L'intérêt de consigner un tel ensemble de difficultés n'est pas de constituer une liste des doléances entendues. Il s'agit plutôt d'identifier les points névralgiques où il conviendrait d'approfondir les analyses de situation et de faire porter certaines actions d'amélioration ou de promotion. Le Conseil est convaincu que les réalités abordées dans ce chapitre délimitent la zone où se situent des enjeux importants.

4. Guy Bourgeault, « L'université à temps partiel, oui! À rabais, non! », *Le Devoir*, 29 mai 1985.

CHAPITRE 3

Des éléments pour la prospective et pour l'action

Les données quantitatives et qualitatives réunies dans les deux chapitres précédents ne sont pas vraiment inédites. De les considérer à la manière d'un ensemble permet cependant de brosser de la réalité universitaire un tableau saisissant par l'importance de la présence des étudiants adultes, aussi bien que par la difficulté de répondre vraiment à ce que cette présence entraîne de nouvelles exigences d'intégration.

Si les faits eux-mêmes ne sont guère contestés, leur signification, voire leur légitimité, suscite discussions et controverses, à l'intérieur comme à l'extérieur des établissements universitaires. Aussi importe-t-il de cerner les principaux enjeux des phénomènes observés, à la fois pour éclairer l'analyse de la situation et pour indiquer des voies d'action ouvertes sur l'avenir et prometteuses pour le développement de l'éducation permanente et de la cité éducative dont on a tant parlé chez nous.

Ce troisième et dernier chapitre propose un certain nombre de perspectives et de suggestions d'action: le Conseil les soumet à l'attention du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et des autres intervenants, comme contribution à un débat qui est loin d'être clos et que notre société n'a aucun intérêt à occulter, encore moins à régler en douce à la faveur de décisions en apparence purement administratives.

3.1 Une réalité passagère ou durable?

En s'inscrivant aussi massivement à l'université, les adultes obéissent-ils à une mode passagère? Leur comportement s'explique-t-il par des données purement conjoncturelles? Après résorption du phénomène, l'université reprendra-t-elle son visage et ses habitudes d'antan?

À suivre les discussions en cours, on doit comprendre que la réponse à de telles questions nous renvoie aussi bien à l'examen des faits prévisibles qu'à des résultats attendus de souhaits ou de décisions. En effet, tout indique que la définition du souhaitable pourrait être, dans ce cas, un des facteurs déterminants des faits à venir. Autrement dit, par-delà certaines tendances dont on essaie ici et là de mesurer la vigueur, l'avenir de la présence des adultes à l'université pourrait bien être lié à ce que nous voulons qu'il soit. Par exemple, il est possible, à coup de décisions, d'incitation ou de désincitation sélective, de faire évoluer le phénomène dans un sens ou dans un autre. Certains se font fort d'éloigner progressivement les adultes des programmes crédités, convaincus que les impératifs de développement des universités exigent qu'on y investisse autrement, voire plus rentablement, pour des populations plus jeunes et fréquentant l'université à temps complet. D'autres pensent plutôt que la situation actuelle ne fait qu'annoncer des tendances que le temps va accentuer et qui nous rapprochent d'une société effectivement entrée dans les perspectives de l'éducation permanente.

Sur le plan des faits proprement dits, les données actuelles et les connaissances qu'on peut en tirer ne permettent pas de trancher la question et de conclure sans hésitations que les adultes sont à l'université pour y demeurer ou non. On fait fort justement remarquer que l'arrivée des adultes à l'université n'est pas étrangère à l'exercice d'une « seconde chance » et au vaste rattrapage qui a été favorisé au Québec. Les cégeps, dont on a voulu qu'ils constituent une voie élargie d'accès à l'université, ne datent que de 1967; l'établissement du réseau de l'université du Québec remonte à 1968 seulement; l'incitation générale au perfectionnement universitaire, notamment chez les enseignants, a été particulièrement intense dans les années 1970; plus récemment, la crise de l'emploi a poussé bien des gens à consacrer temps et énergie à leur formation. Tous ces faits font dire à d'aucuns que la situation a été particulièrement favorable à l'entrée des adultes à l'université: en effet, bien des gens que leur cheminement avait conduits sur le marché du travail, n'ont guère pu profiter plus tôt de la démocratisation de l'enseignement, d'autant plus que les politiques d'admission à l'université ont longtemps été fort rigides.

Maintenant qu'un nombre croissant de jeunes passent par le collège et que les enseignants ont considérablement accru leur niveau de scolarité, des observateurs pensent qu'il se trouvera, théoriquement et démographiquement, de moins en moins de candidats qui se présenteront à l'université sans avoir passé par la filière habituelle du DEC.

En revanche, cependant, bien d'autres signes donnent à penser que les candidats aux études universitaires vont continuer à présenter des profils et des cheminements fort diversifiés. Déjà, dès la fin du secondaire, de même que pendant ou après les études collégiales, les comportements des jeunes en formation initiale dessinent des itinéraires de moins en moins « orthodoxes », optant tantôt pour des arrêts de scolarisation, tantôt pour des alternances, tantôt pour des réorientations ou des raccrochages. Au Québec comme ailleurs, les nombreux programmes destinés aux « jeunes » s'adaptent à ces cheminements nouveaux et les favorisent même. Tant et si bien que ceux qui rêvent d'un retour aux itinéraires et aux profils de type traditionnel devront sans doute se faire à l'idée que l'université devra continuer à admettre des candidats dont il lui faudra évaluer les acquis scolaires et non scolaires et aux besoins desquels il lui faudra s'adapter.

Sur un plan plus général, l'évolution des modes de vie, les exigences découlant d'une économie et d'un marché du travail en profonde mutation - en mutation structurelle, affirme-t-on de plus en plus -, l'engagement croissant des femmes dans toutes les sphères d'activité sont autant de faits qui permettent de penser que les besoins de formation universitaire de la population active ne sont pas près de décroître. Outre que la possibilité d'accéder à l'université soit en train de s'inscrire dans les perceptions et les habitudes sociales, les changements sociaux et technologiques semblent plutôt indiquer que le perfectionnement, le recyclage, voire les réorientations, vont faire partie de la vie d'un nombre croissant de gens. La demande de formation universitaire de la part des adultes devrait se maintenir dans les mêmes proportions.

On peut donc présumer que l'université de demain se caractérisera non seulement par un éventail de plus en plus large de programmes, mais plus encore par une diversité croissante de sa population. En effet, si l'on peut envisager que les besoins de rattrapage iront vraisemblablement en diminuant, il n'en est pas de même du phénomène de l'éducation permanente qui est appelé au contraire à se développer. Aucun étudiant universitaire, quel que soit son âge, ne pourra désormais prétendre être « qualifié » définitivement et pour la vie. Bien des jeunes étudiants d'aujourd'hui risquent, par conséquent, de revenir un jour à l'université à titre d'« adultes ». C'est en tenant compte de ces nouvelles perspectives que les universités ont déjà amorcé une profonde mutation. Cessant d'être des institutions qui, tout en concédant quelques faveurs aux étudiants adultes, seraient d'abord et avant tout conçues pour les jeunes collégiens, elles ont à relever le défi de servir les uns aussi bien que les autres, tant sur le plan des contenus que sur celui des approches.

Outre les mouvements de rattrapage et de perfectionnement, une autre tendance facilement observable permet de présumer que la présence massive des adultes à l'université est en voie de devenir un phénomène permanent. Sur le simple plan démographique, en effet, le vieillissement accéléré de la population entraînera inévitablement une baisse des effectifs plus jeunes au profit de la population étudiante adulte. Par ailleurs, l'adoption de nouveaux styles de vie pourrait contribuer à l'intensification des études à temps complet, parce qu'il n'apparaît plus désormais impensable que l'on sacrifie momentanément le confort lié à un emploi rémunéré pour parfaire des études ou que, dans le cas d'un couple, l'un des deux conjoints subvienne seul aux besoins du ménage en faveur du recyclage de l'autre. On peut également supposer que, dans une perspective de perfectionnement continu, l'augmentation de la « diplômation » au 1er cycle entraînera tôt ou tard un accroissement des inscriptions au 2e cycle, où tous les étudiants sont forcément des adultes au sens plus large du terme.

C'est sur la base de ces évolutions démographiques et sociales, bien plus que sur les seules données conjoncturelles évoquées plus haut, qu'on peut s'autoriser à penser que la présence des adultes à

l'université montre tous les traits d'un phénomène destiné à durer[1]. Pourvu, bien sûr, qu'on n'entreprenne pas explicitement de le contrer. Pour sa part, le Conseil est d'avis qu'il faut prendre acte de ces réalités nouvelles et ajuster les comportements et les politiques en vue de répondre adéquatement aux besoins qu'elles traduisent.

3.2 Une présence bénéfique

Vraisemblablement durable, la présence des adultes dans les programmes réguliers de l'université peut-elle être pour autant considérée comme bénéfique? La question n'est pas purement académique, puisqu'il s'en trouve actuellement pour dénoncer les dangers que cette présence ferait courir à l'enseignement supérieur. Pour sa part, et à condition qu'on consente à en prendre les moyens, le Conseil est d'avis que la présence des adultes à l'université constitue une réalité à reconnaître et un phénomène à favoriser. Ainsi que sa propre enquête l'en a convaincu, cette présence est bénéfique à maints égards.

Elle est d'abord généralement bénéfique *pour les individus* concernés euxmêmes. Qu'il s'agisse de mieux exploiter son potentiel, de se réorienter en fonction de ses goûts, d'accroître ses connaissances, d'améliorer son « employabilité », sa situation au travail, voire son rendement professionnel, l'adulte est à la recherche d'un développement et d'un épanouissement auxquels il a droit autant que le citoyen plus jeune ou que ceux qui n'ont pas interrompu ou dû interrompre leurs études. Les témoignages entendus sont unanimes et vigoureusement exprimés: la fréquentation de l'université est perçue par les premiers intéressés, et en dépit des réserves qu'ils peuvent émettre sur les enseignements ou les services qu'on leur offre, comme une expérience essentiellement positive et enrichissante. D'aucuns y ont trouvé un instrument efficace de promotion individuelle. Cela mérite le plus grand respect et l'on ne voit pas pourquoi l'âge ou le cheminement personnel pourraient être à cet égard des facteurs de disqualification.

Cette présence est aussi bénéfique *pour la collectivité*. En effet, chaque fois que des individus progressent valablement dans un cheminement de formation, ils accroissent par le fait même le potentiel collectif de compétences et contribuent au progrès et à la qualité de la vie sociale. Il est vrai que, si la rentabilité socioculturelle des études supérieures n'a pas à être démontrée et n'est guère vraiment contestée, plusieurs s'interrogent, quand il s'agit d'adultes, sur leur rentabilité économique[2]. En effet, à partir de la supposition que les jeunes diplômés travailleront vraisemblablement plus longtemps dans le domaine de leur spécialité, on pourrait conclure, par comparaison, à la sous-rentabilité économique de l'enseignement supérieur pour les adultes, surtout si l'on tient compte du fait que les adultes prennent en moyenne plus de temps pour compléter leur formation et qu'ils disposent de moins de temps pour « rembourser » la société en volume de production de travail.

Sans qu'on ait à trancher sur la valeur relative des retombées économiques de la formation universitaire et de la formation secondaire ou collégiale, on peut affirmer qu'il s'agit là, on en conviendra, d'une argumentation un peu simpliste. En effet, le temps consacré à une carrière n'est pas le seul critère qui permette de juger de sa rentabilité pour la société, la motivation au travail, le dynamisme et l'efficacité entrant également dans les composantes d'une carrière « bien remplie ». L'axiome populaire voulant que « qui s'instruit s'enrichit » vaut également pour la société, qu'il s'agisse d'enrichissement culturel ou socio-économique.

Bien des raisons permettent également d'affirmer que la présence des adultes est bénéfique *pour les universités* elles-mêmes. En effet, les besoins spécifiques des adultes, surtout en ce qui concerne le recyclage et le perfectionnement, amènent les universités à repenser et à diversifier leurs programmes

1. L'O.C.D.E. doit publier sous peu une étude sur « la participation des adultes à l'enseignement supérieur », qui fait état de tendances à portée structurelle. Une étude canadienne a été faite dans le cadre de la préparation de ce document.

2. Voir, à titre d'exemple d'une option qui ne favorise pas l'enseignement supérieur: Claude E. Forget, « Education Policy in Canada: the Urgent Issues », dans *C.D. Howe Institute Commentary*, Janvier 1985.

et leurs horaires, à assouplir leurs politiques d'admission, à élargir l'éventail des stratégies d'enseignement. L'effort d'adaptation pédagogique que doivent consentir les professeurs qui reçoivent des groupes comprenant des jeunes et des adultes contribue aussi à enrichir non seulement la pédagogie elle-même en tant que discipline, mais l'ensemble des relations humaines à l'intérieur de l'université. Il s'agit là de mutations bénéfiques pour l'ensemble de la population étudiante et pour l'université elle-même.

On peut aussi dire que les attentes des adultes mises en relief dans le présent avis constituent un indicateur assez sûr des besoins de la société et, par conséquent, amènent les universités qui s'y adaptent à vivre en plus étroite symbiose avec le milieu, qu'il s'agisse de maintenir ou d'instaurer des programmes et des activités de recherche reliés à l'industrie régionale, à des secteurs identifiés comme prioritaires, à des disciplines fondamentales ou à des besoins sociaux en émergence.

3.3 Le véritable enjeu: une question de qualité

À travers les débats qui entourent l'opportunité de favoriser la présence des adultes à l'université, il y a une question latente plus souvent traitée par mode d'allusion que de façon directe: il s'agit de la qualité même des programmes majoritairement fréquentés par les adultes et, de façon plus générale, des dangers de baisse de qualité que cette présence ferait encourir à l'ensemble des activités universitaires.

En fait, c'est la vraie question et seules les universités peuvent y répondre, elles qui élaborent et offrent les programmes, admettent les étudiants et se portent garantes des diplômes qu'elles décernent aux adultes comme aux étudiants plus jeunes. On s'entendra facilement pour reconnaître que la démocratisation des études universitaires ne profiterait finalement à personne si elle devait se faire au détriment de la qualité et si des programmes et des diplômes finissaient par n'avoir d'universitaire que le nom. S'inquiéter de la présence des adultes en attribuant à ces derniers la cause de quelque dégénérescence de la qualité et des exigences proprement universitaires, c'est formuler la question à l'envers. C'est même glisser dans une approche discriminatoire des populations étudiantes. Il faut plutôt se demander si, tout en s'employant à briser les barrières qui limitent arbitrairement l'accès à l'université, on est tout aussi vigilant à ne pas verser dans la facilité, voire dans quelque course aux clientèles. Le Conseil est d'avis, quant à lui, que l'université a l'entière responsabilité de maintenir ses exigences et que, s'il doit s'exercer des sélections, ce doit être celles du talent, du labeur et de la performance évaluée, non pas celles de l'âge, du mode de fréquentation ou du cheminement personnel. Un adulte à temps partiel peut atteindre de hauts niveaux d'excellence, tout comme un étudiant plus jeune à temps complet n'est pas nécessairement voué aux meilleures performances.

Cette exigence de qualité trouve à s'exercer dès l'élaboration des programmes, au moment où un établissement identifie des besoins de formation et décide de contribuer à y répondre. Face à des demandes de plus en plus diversifiées, l'université se doit d'être sélective lorsqu'il s'agit d'instaurer un programme. D'une part, elle n'est pas le seul lieu d'acquisition des connaissances. En effet, les adultes soucieux d'enrichir et d'élargir leur formation peuvent trouver, en général, dans leur milieu, divers moyens de le faire: activités socioculturelles, cours de toutes sortes, etc. L'université n'a pas nécessairement à jouer un rôle de suppléance, pas plus qu'elle ne doit céder aux pressions de modes et d'engouements passagers, ni sacrifier la qualité des programmes à leur quantité. Sans négliger pour autant l'aspect culturel de son rôle, l'université doit s'assurer de la pertinence et de la rentabilité à court et à long terme des formations qu'elle dispense. Il lui faut, à cet effet, s'ajuster constamment à des besoins de société qui se traduisent en grande partie par les exigences actuelles ou prévisibles du marché du travail. Les propos tenus par un sociologue québécois sont à cet égard et plus que jamais d'actualité: « À mesurer que le phénomène de mobilité professionnelle s'impose comme une donnée fondamentale de notre temps », écrivait-il, « (...) l'université se trouve libérée de son ancienne responsabilité de fournir des professionnels possédant des connaissances déterminées d'avance et standardisées. La préoccupation principale des universités d'aujourd'hui est ou devrait être de trouver des formules qui permettront aux étudiants d'occuper des emplois qui n'existent pas encore et à les

rendre aptes à se départir sans heurt de connaissances devenues périmées de même qu'à acquérir toujours de nouvelles connaissances au cours de leur vie[3] ».

Tout en reconnaissant que les mutations de la société forcent les gouvernements et les institutions à identifier sans cesse de nouvelles priorités, il faut souligner le danger que ces opérations représentent si le développement de certaines disciplines devait se faire au détriment d'autres secteurs tout aussi importants de la connaissance. Il est symptomatique, par exemple, que nombre d'organismes et d'intervenants éprouvent actuellement le besoin de se pencher sur le sort réservé aux sciences humaines dans un contexte de révolution industrielle et technologique. Par ailleurs, le progrès serait illusoire si l'on se contentait de déplacer le concept d'unidisciplinarité d'une discipline à une autre. La tendance qui émerge et qui fait de plus en plus consensus vise plutôt à promouvoir un concept de multidisciplinarité qui part du principe que les disciplines fondamentales se complètent mutuellement et que la polyvalence a plus d'avenir que la spécialisation à outrance.

La même exigence de qualité doit s'exercer dans l'évaluation des performances et l'octroi des diplômes. Selon leurs témoignages répétés, les adultes eux-mêmes souhaitent d'ailleurs que l'université fasse preuve avec eux d'une exigence semblable à celle qu'elle pratique à l'endroit des étudiants plus jeunes.

Certains voudraient que l'université pratique, dès l'admission, des protocoles plus sévères et plus sélectifs. Mais le risque serait alors grand que, désavantagés par certaines lacunes formelles de leur dossier, des adultes se voient arbitrairement privés de pouvoir tenter leur chance. Un adulte qui le désire et qui fait la preuve raisonnable d'avoir les capacités et la préparation nécessaires doit pouvoir être admis; il n'y a pas de motifs nouveaux pour rétrécir le principe de l'accessibilité. Il s'agit plutôt de savoir si le niveau des études doit ensuite faire l'objet de concessions destinées à garder des étudiants à tout prix. Le problème majeur, pour la société comme pour l'université, n'est pas qu'un trop grand nombre d'étudiants, par ailleurs jugés aptes, entrent à l'université. Le véritable danger serait que tous, quel que soit leur degré atteint de connaissances et de compétences, y obtiennent un diplôme. Même assouplies, les grilles d'admission doivent continuer à filtrer les candidats inaptes. Mais, après l'admission, il ne doit pas aller de soi qu'un étudiant admis devienne nécessairement un étudiant diplômé. À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que le rôle de l'université ne se limite pas à la satisfaction de besoins individuels ou institutionnels; son rôle, en tant que haut lieu de production et de diffusion du savoir, en est un d'« éducation permanente » de la société, et cela dans un sens beaucoup plus large que celui que l'on accorde généralement à ce terme quand on le relie uniquement à l'idée de « diplômation » ou de perfectionnement professionnel.

Les tenants d'une admission plus sélective font parfois valoir, à l'appui de leur position, le fait que, selon certaines statistiques, le taux d'abandon est plus important chez les adultes que chez les jeunes et tendrait donc à montrer que des adultes n'auraient pas dû être admis. Mais rien n'est moins clair que cet argument. En effet, plusieurs autres facteurs peuvent expliquer ce taux d'abandon, ainsi qu'il ressort des témoignages recueillis. Ainsi, certains adultes qui ne poursuivent qu'un objectif culturel personnel quittent l'université après y avoir suivi les cours qui les intéressent. D'autres découvrent, après un certain temps, que l'investissement requis par leurs études ne peut se concilier avec les exigences de leur situation familiale ou professionnelle. Un bon nombre d'entre eux renoncent à leur projet parce qu'ils considèrent que le niveau des études est trop ou pas assez élevé en regard de leurs capacités intellectuelles ou de leur préparation, ou encore parce que l'université n'a pas su s'adapter à la situation de mixité. Quelles qu'en soient les causes, on peut penser que l'abandon n'annule pas nécessairement tout le profit d'être passé à l'université. De toutes façons, pas plus que les institutions d'autres niveaux, l'université ne peut, une fois qu'elle a offert des services adéquats d'orientation, d'accueil, d'admission et d'enseignement, forcer à la persévérance.

---

3. Léon Dion, *La prochaine révolution*, Montréal, Leméac, 1973, p. 171.

Sous quelque angle qu'on envisage la réalité et à moins de vouloir ériger des obstacles de type discriminatoire, il faut convenir que l'enjeu du débat sur la présence des adultes à l'université est ultimement une question de qualité et de standards d'excellence. Vouloir reporter toute la responsabilité d'une prétendue baisse de la qualité sur la pression sociale en faveur de l'accessibilité ou sur des modes de financement qui auraient favorisé la course aux effectifs constitue un argument facile qui ne saurait être retenu sérieurement.

3.4 Des conditions à assurer

Phénomène donnant tous les signes d'un phénomène durable et comportant des retombées essentiellement positives pour les individus, la collectivité et l'université elle-même, la présence des étudiants adultes dans les programmes réguliers de l'université traduit des besoins et des comportements qui méritent appui et consolidation. Pourvu, bien sûr - c'est même là une condition essentielle du caractère bénéfique des retombées individuelles et sociales du phénomène - que les exigences de la qualité et de l'excellence fassent l'objet d'une vigilance et d'une promotion sans compromis. Telles sont l'approche et l'attitude générales que le Conseil juge indiqué de privilégier.

Pour rendre plus concrète cette position d'ensemble, le Conseil a jugé utile d'identifier quelques points d'ancrage pour des actions destinées à favoriser à la fois l'accès des adultes à l'université et la promotion d'un développement universitaire fondé sur la rigueur et la qualité. Il les propose ici comme autant de recommandations adressées, selon leurs champs respectifs de compétence, au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et aux universités elles-mêmes.

3.4.1 Les politiques de développement et de financement

On l'a vu tout au long de cet avis, c'est de multiples façons que les politiques de développement - les politiques propres aux établissements aussi bien que les politiques gouvernementales - peuvent influencer l'accès des adultes aux programmes réguliers de l'université. L'identification de secteurs prioritaires, l'incitation en faveur de tel type de fréquentation (temps complet ou temps partiel), de programme (court ou long) ou de niveau (1er cycle ou cycles supérieurs), la plus ou moins grande prise en compte des facteurs d'éloignement ou de spécificité régionale, les règles de financement de l'utilisation des équipements, la répartition des frais de scolarité selon les divers types d'étudiants, pour ne donner que ces exemples, constituent autant de moyens directs ou indirects de promouvoir ou de freiner l'accès des adultes.

À un moment où la « formule de financement » des universités fait l'objet de révisions par ailleurs souhaitables, il est important d'attirer l'attention sur l'impact possible des ajustements éventuels sur l'accessibilité de l'université aux adultes. Pour sa part, le Conseil est d'avis que les politiques de développement et de financement doivent tenir compte du caractère polymorphe de l'université, du système universitaire québécois et des populations qui le fréquentent. Plus spécifiquement, il juge qu'une formule de financement, y compris les aspects relatifs aux frais de scolarité et au système de prêts et bourses, qui aurait pour effet d'ériger des barrières supplémentaires liées à l'âge, au cheminement individuel ou au mode de fréquentation ne respecterait pas la réalité et les besoins de société qui se font jour. Cela ne veut pas dire que l'État et les universités elles-mêmes ne puissent pas légitimement choisir des priorités de développement. Il importe seulement que ces choix, que l'on réclame par ailleurs de partout, ne se fassent pas arbitrairement, voire injustement, au détriment d'un groupe particulier, celui des étudiants adultes, dont on nierait dès lors les besoins et l'immense potentiel.

Aussi le Conseil recommande-t-il:

1- *que, dans l'élaboration et l'ajustement en cours des politiques de développement et de financement des universités, un soin particulier soit apporté à tenir compte de la fréquentation des étudiants adultes, ceux des régions éloignées comme ceux des grands centres, et des besoins particuliers de souplesse et d'adaptation qui caractérisent cette fréquentation.*

3.4.2 La qualité des programmes et la valeur des diplômes

La présence des étudiants adultes à l'université est fréquemment analysée en lien étroit avec l'accroissement, remarquable au cours des années, des programmes courts de 1er cycle connus sous l'appellation de certificats. Cela n'a rien d'étonnant, puisque les étudiants adultes fréquentent majoritairement ce type de programmes.

On dit à la fois le plus grand bien et le plus grand mal de plusieurs de ces programmes de certificat. Certains pensent qu'ils ont favorisé l'accès général aux études universitaires; d'autres jugent qu'on y offre trop souvent des contenus qui ne sont pas vraiment de niveau universitaire; d'autres sont d'avis que la prolifération des programmes courts s'est faite aux dépens d'un développement universitaire équilibré et aurait détourné des candidats d'études plus longues et estimées plus sérieuses. Même s'ils ne sont pas exempts de relents idéologiques, les débats en cours permettront sans doute d'y voir plus clair. D'ores et déjà, cependant, on est en droit d'attendre que les universités se portent entièrement garantes de la qualité des programmes offerts et de la valeur des diplômes décernés. Concrètement, il serait difficilement justifiable que l'élaboration et la gestion des certificats ne se fassent pas selon des protocoles d'analyse et d'évaluation aussi rigoureux que ceux qui prévalent dans le cas des autres programmes et des autres diplômes. Plus spécifiquement, il y aurait lieu d'accroître l'articulation et l'intégration des certificats à des programmes structurés de baccalauréat, selon des ordonnancements et des emboîtements qui, comme c'est le cas de plusieurs mineures, permettent un cheminement gradué de formation universitaire.

Aussi le Conseil recommande-t-il:

2- *que, dans l'élaboration, la gestion et l'accréditation des certificats, les universités appliquent des critères et des standards rigoureux, propres à garantir la qualité de la formation, la cohérence interne et l'intégration des programmes.*

3.4.3 L'évaluation et la reconnaissance des acquis

L'accès des adultes à l'université soulève, de soi, la question de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis scolaires et non scolaires. À cet égard, même la définition administrative du candidat adulte est significative, puisqu'elle fait état de l'expérience et de l'absence de diplôme proprement dit. Plus largement, en raison de la diversification croissante des cheminements individuels, les systèmes d'éducation sont amenés à devoir prendre en considération les acquis que, par de multiples voies, les candidats aux études, qu'ils soient jeunes ou adultes, ont accumulés et intégrés.

Les universités, comme les établissements collégiaux et secondaires, sont engagées dans ce dossier de la reconnaissance des acquis. On peut même dire qu'elles ont une certaine tradition dans l'octroi d'équivalences à des fins d'admissions. L'accroissement de la demande, encouragé par un discours public qui accrédite l'idée même de la reconnaissance des acquis, crée cependant des pressions nouvelles pour que se mettent au point des instruments d'évaluation susceptibles de diminuer au minimum la part d'arbitraire et les inégalités dans la pratique de ce genre d'évaluation.

De fait, bien des adultes parlent de diverses inégalités et de divers paradoxes décelables dans les pratiques actuelles. Ainsi, l'adulte qui se présente à l'université avec un diplôme d'études collégiales n'est pas forcément plus avantagé que son collègue sans DEC. À supposer que son diplôme ait vieilli ou ne donne pas directement accès au programme de son choix, il ne pourra pas invoquer, dans la plupart des universités, la clause dite « adulte » pour faire valoir des acquis non scolaires en compensation du fait que son diplôme n'a pas toute la pertinence requise. Il y aurait lieu, en conséquence, de s'interroger sur la pertinence de prendre en considération, dans ce cas comme dans celui des adultes sans DEC, des acquis non scolaires. De même, le principe de la reconnaissance des acquis non scolaires pour l'admission à l'université ne joue actuellement qu'en faveur des adultes sans DEC et les modalités de son application varient selon les institutions. Il existe donc, d'une part, une

forme de disparité entre diverses catégories d'étudiants. La diversité des modes d'évaluation, qui s'appuient sur des critères soit quantitatifs soit qualitatifs (ou sur les deux à la fois), et les problèmes que posent ces divers modes mettent en lumière, d'autre part, la nécessité de perfectionner les instruments de mesure et la nécessité d'une concertation entre universités. C'est sans doute cet aspect à la fois discriminatoire et aléatoire de la reconnaissance des acquis qui a amené certaines institutions à adopter une politique d'admission qui permet à tout adulte dont les acquis sont difficilement mesurables de faire ses preuves en l'admettant, à titre d'étudiant libre, à un stage probatoire.

À vrai dire, la légitimité même de la reconnaissance des acquis ne fait guère l'objet de débats ou de dissensions majeures dans les milieux universitaires. Les questions semblent plutôt porter sur la fiabilité et l'équité des moyens techniques mis en oeuvre pour pratiquer une reconnaissance elle-même pleinement reconnue au sein d'une même université et entre les universités. Les travaux actuellement en cours en reconnaissance des acquis doivent donc recevoir un appui renouvelé, de même que la concertation amorcée entre les universités pour harmoniser leurs politiques d'admission.

Aussi le Conseil recommande-t-il:

3- *que, avec l'appui du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, les universités intensifient leurs travaux pour mettre au point des instruments équitables et fiables de reconnaissance des acquis non scolaires de l'ensemble des candidats et pour harmoniser leurs politiques d'admission.*

3.4.4 Les cours d'appoint: la concertation collèges-universités

Même avec un système valable de reconnaissance des acquis, il y a et il y aura vraisemblablement toujours des candidats adultes qui devront suivre des cours d'appoint, soit pour rafraîchir certaines connaissances, soit pour compléter certains apprentissages. C'est même souvent là une condition de leur admission à l'université.

Tous ces cours n'étant pas d'emblée de niveau universitaire, certains étant même clairement de niveau collégial, se pose alors la question de savoir qui, du collège ou de l'université, doit dispenser de tels cours. La question n'est pas nouvelle; elle est régulièrement soulevée par ceux qui s'inquiètent de la baisse de niveau des activités universitaires ou de la duplication des ressources. Il s'agit d'une question que les approches trop cartésiennes n'ont jamais pu faire avancer, d'autant plus que les pratiques varient beaucoup d'un milieu à un autre et ne sont pas aisément cernables par des catégories trop rigides.

Les universités qui dispensent elles-mêmes ces cours d'appoint font valoir trois types d'arguments. D'abord, elles soulignent que les problèmes d'intégration dus à la différence d'âge et au niveau des cours sont encore plus importants au collège qu'à l'université et que, pour cette raison, plusieurs adultes refuseraient de passer par cette filière. Deuxièmement, on fait valoir que la version universitaire des cours d'appoint adopte le plus souvent une formule intensive, ce qui permet au candidat d'accéder plus rapidement au programme régulier. Enfin, dans le cas où les cours d'appoint sont suivis en même temps que les premiers cours du programme, il est évidemment plus pratique pour l'étudiant de ne fréquenter, pour ces deux types de cours, qu'un seul et même établissement.

Ces arguments ne sont pas sans poids. Mais rien ne s'oppose à ce que les collèges, qui disposent d'une importante banque de cours, puissent donner valablement ces cours d'appoint, voire selon des formules intensives adaptées, l'université gardant la responsabilité d'en compléter au besoin certains aspects particuliers. Il ne s'agit d'ailleurs pas là d'un mode inusité de fonctionnement. Ainsi, à titre d'exemple parmi d'autres, on peut citer la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke, qui a bâti un cours de mathématiques d'appoint adapté aux besoins particuliers de certains adultes. Après avoir d'abord été donné à l'université même - par un professeur de collège, d'ailleurs -, ce cours est maintenant offert aux collèges de Sherbrooke et de Granby.

C'est dans la perspective de tels arrangements à caractère pratique que le Conseil recommande:

4- *que les universités révisent leurs politiques relatives aux cours d'appoint et, à cette fin, se concertent avec les collèges de leurs territoires pour convenir de la manière la plus rationnelle et la plus efficace de dispenser ce type de cours.*

3.4.5 L'accès des adultes aux programmes contingentés

Pour des raisons qui tiennent tantôt des politiques gouvernementales, tantôt des politiques propres à des établissements, le nombre d'admissions à certains programmes est limité. Comme on l'a rappelé plus haut, il y a des programmes contingentés[4] dans les universités et les protocoles d'admission ne sont évidemment pas sans poser des difficultés particulières aux candidats adultes. Ce n'est pas sans raison que, selon les établissements, on a eu recours, dans le cas des adultes admissibles, à des techniques basées sur le prorata ou le quota. De nombreuses personnes pensent, par ailleurs, que le principe d'excellence devrait seul jouer: ainsi, dans le cas où cent places seraient disponibles, on admettrait, sans distinction de catégories, les cent « meilleurs » étudiants, qu'ils soient des « adultes » ou des jeunes en cheminement continu.

Aucune des trois formules n'est parfaite ni exempte de tout reproche. Ainsi, le principe du prorata constitue une forme de discrimination positive en faveur des adultes, un procédé que bien d'autres groupes pourraient tout aussi légitimement revendiquer. Le nombre de places réservées aux adultes en vertu du principe du quota a quelque chose d'inévitablement arbitraire et on lui a reproché sa tendance à être près du minimum et à ne pas tenir compte des effectifs parfois considérables des candidats adultes. Quant au principe d'excellence, il fait craindre que les candidats adultes, qui sont admis sur la base de leurs expériences non scolaires, ne supportent mal la comparaison avec les dossiers scolaires des autres candidats et, dans l'état actuel des instruments de mesure des acquis, ne fassent trop souvent les frais du système.

Ici non plus, l'uniformisation des façons de faire ne saurait être seule garante de l'équité. Selon les programmes et les milieux, il se pourrait même qu'une formule soit plus indiquée qu'une autre. Dans certains cas, la nature du programme convenant davantage aux adultes, des pratiques de discrimination positive pourraient convenir. Tel autre programme, assorti d'exigences particulières appelant des préalables spécifiques, s'accommoderait mieux d'une sélection uniforme basée sur la seule excellence. La meilleure garantie qu'on puisse souhaiter consiste sans doute finalement dans la transparence même du processus suivi.

C'est dans cette perspective, inspirée à la fois de pragmatisme et du souci de l'équité, que le Conseil recommande:

5- *que les facultés et les universités qui ont des programmes contingentés précisent et rendent publiques les règles qu'elles appliquent pour l'admission des étudiants adultes.*

3.4.6 L'adaptation des services

L'accessibilité des études universitaires aux adultes est largement liée à la souplesse et à l'adaptation des modes d'organisation de la vie universitaire. Cela ressort si unanimement de tant de témoignages et de tant d'observations élémentaires qu'on peut presque parler ici d'évidences.

Tout étudiant admis dans un établissement passe par une période d'adaptation plus ou moins longue. L'étudiant adulte, qui a abandonné les études pendant quelque temps et qui se retrouve dans un milieu encore généralement conçu pour des populations plus jeunes, fait face à des difficultés particulières de

4. Voir: Ministère de l'enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, *Les programmes contingentés dans les universités québécoises, de l'hiver 1981 à l'automne 1985*, Québec, 1985.

dépaysement. Problèmes d'orientation, hésitations méthodologiques, manque de familiarité avec les rouages administratifs, connaissance approximative des ressources disponibles: tout cela accapare, dans le quotidien, une part non négligeable de son attention. Ce n'est pas du caprice quand les adultes disent et répètent toute l'importance qu'ont pour eux les services et les gestes d'accueil, d'information, d'orientation, d'aide pédagogique d'appoint.

Le fait qu'un grand nombre d'adultes fréquentent les cours du soir n'est pas pour leur faciliter les choses. Encore largement organisés et gérés en fonction des activités de jour, c'est bien souvent avec parcimonie que les services leur sont rendus disponibles: le secrétariat, les bibliothèques, la restauration, les haltes-garderies, voire le simple accès aux locaux de séjour, ne vont pas de soi en dehors des heures ouvrables. Plus fondamentalement, c'est la constitution même des horaires de cours qui ne tient pas toujours vraiment compte des étudiants adultes. Non plus que des professeurs eux-mêmes, d'ailleurs, qui dispensent des cours en soirée et qui n'ont pas davantage accès aux services, y compris aux services de soutien à l'enseignement qui leur sont pourtant destinés.

Aussi, quitte à répéter ce qui est réclamé depuis longtemps, le Conseil tient-il à attirer l'attention sur l'importance de l'organisation quotidienne de l'université pour la promotion de l'accès des adultes et à recommander:

6- *que, avec l'appui du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, les universités maintiennent et développent leurs services d'accueil, d'information et d'orientation destinés aux étudiants adultes;*

7- *que les universités veillent à ce que leurs horaires soient le moins discriminatoires possible pour les étudiants adultes;*

8- *que les services d'appoint (secrétariat, bibliothèque, restauration, séjour, haltes-garderies, etc.) soient assurés selon des plages horaires qui les rendent le plus accessibles possible aux étudiants du soir et de fin de semaine;*

9- *que les universités maintiennent et développent leurs services de soutien à l'enseignement, afin de s'assurer que professeurs et chargés de cours aient la possibilité de perfectionner leurs stratégies d'enseignement.*

Conclusion

D'abord discutée dans les milieux d'enseignement eux-mêmes, la présence croissante des adultes à l'université a progressivement gagné le terrain du débat public, voire celui des choix sociaux et politiques. C'est à ce titre que le Conseil supérieur de l'éducation a cru important et utile de rappeler un certain nombre de faits et de soumettre quelques réflexions et recommandations.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes: les adultes ont littéralement envahi les universités québécoises. Le fait est massif, indéniable. Comme sont aussi massives et indéniables les questions et les difficultés que ces faits soulèvent, aussi bien chez ceux qui se préoccupent du développement de nos universités que chez les étudiants adultes eux-mêmes, contraints de se frayer un chemin dans des systèmes encore trop souvent conçus en fonction d'une population étudiante au profil plus traditionnel.

Réalité qui semble devoir s'installer, même si elle est loin d'aller de soi dans le déroulement quotidien de la vie universitaire, la présence des adultes dans les programmes réguliers de l'université constitue une tendance d'avenir qui mérite accueil et appui. À condition, bien sûr, qu'on n'en prétexte pas pour émousser les exigences universitaires de qualité et d'excellence sans lesquelles les individus eux-mêmes n'en retireraient pas de retombées positives et durables. Tel est l'essentiel de la position du Conseil: il faut largement accueillir les adultes à l'université, mais selon des exigences de qualité qui respectent leur dignité et justifient les investissements importants consentis par notre

collectivité. À moins qu'on ne renonce aux visées pourtant inéluctables de l'éducation permanente, on ne saurait faire en sorte que l'âge, le cheminement personnel ou le mode de fréquentation soient érigés en obstacles ou en dénis du droit d'apprendre.

C'est dans ces perspectives que le Conseil recommande:

1- *que, dans l'élaboration et l'ajustement en cours des politiques de développement et de financement des universités, un soin particulier soit apporté à tenir compte de la fréquentation des étudiants adultes, ceux des régions éloignées comme ceux des grands centres, et des besoins particuliers de souplesse et d'adaptation qui caractérisent cette fréquentation;*

2- *que, dans l'élaboration, la gestion et l'accréditation des certificats, les universités appliquent des critères et des standards rigoureux, propres à garantir la qualité de la formation, la cohérence interne et l'intégration des programmes;*

3- *que, avec l'appui du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, les universités intensifient leurs travaux pour mettre au point des instruments équitables et fiables de reconnaissance des acquis non scolaires de l'ensemble des candidats et pour harmoniser leurs politiques d'admission;*

4- *que les universités révisent leurs politiques relatives aux cours d'appoint et, à cette fin, se concertent avec les collèges de leurs territoires pour convenir de la manière la plus rationnelle et la plus efficace de dispenser ce type de cours;*

5- *que les facultés et les universités qui ont des programmes contingentés précisent et rendent publiques les règles qu'elles appliquent pour l'admission des étudiants adultes;*

6- *que, avec l'appui du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, les universités maintiennent et développent leurs services d'accueil, d'information et d'orientation destinés aux étudiants adultes;*

7- *que les universités veillent à ce que leurs horaires soient le moins discriminatoires possible pour les étudiants adultes;*

8- *que les services d'appoint (secrétariat, bibliothèque, restauration, séjour, haltes-garderie, etc.) soient assurés selon des plages horaires qui les rendent le plus accessibles possible aux étudiants du soir et de fin de semaine;*

9- *que les universités maintiennent et développent leurs services de soutien à l'enseignement, afin de s'assurer que professeurs et chargés de cours aient la possibilité de perfectionner leurs stratégies d'enseignement.*

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 1984-1985

Présidente

Ann ROBINSON
Présidente
F.A.P.U.Q.
Saint-Sauveur-des-Monts

Membres

Claudine BEAUDOUX
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec
Chicoutimi

Claude BEAUREGARD
Vice-président adjoint aux affaires publiques
Bell Canada
Montréal

Louise CORRIVEAU
Professeure
Département de sociologie et d'anthropologie
Collège Édouard-Montpetit
Montréal

Christian DEMERS
Directeur
Département de physique
Université du Québec
Trois-Rivières

Richard DIUBALDO
Directeur
Centre des étudiants adultes
Université Concordia
Beaconsfield

Pauline FAHMY
Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Sainte-Foy

André GBODOSSOU
Professeur
Département des sciences appliqués
et de la maîtrise en gestion de projet
Université du Québec
Rouyn

Norman HENCHEY
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université McGill
Lachine

Azilda MARCHAND
Animatrice sociale
Ange-Gardien

Julie MORENCY
Étudiante
Sainte-Foy

Hector OUELLET
Directeur
Centre de recherche sur les
services communautaires
Université Laval
Sainte-Foy

Roland PARENTEAU
Professeur
École nationale d'administration
publique
Montréal

Claire VERRET DE LA DURANTAYE
Vice-Doyenne
Département d'administration
et d'économie
Université du Québec
Trois-Rivières

Jitka Stéphanie VOBECKY
Directrice
Centre de recherche en nutrition
humaine
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Coordonnatrice

Henriette DUPUIS

Agente de recherche

Danielle SHELTON

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président
Pierre LUCIER
Québec

Vice-président
Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et
Directeur des services aux étudiants
Commission scolaire de Richelieu Valley
Mont-Saint-Hilaire

Membres
Kathryn ANDERSON
Directrice
Centre Dialogue de l'Église unie du Canada
Montréal

Louis BALTHAZAR
Professeur
Département des Sciences politiques
Université Laval
Québec

Daniel BARIL
Président
Mouvement laïque québécois
Outremont

Danièle BÉDARD
Psychologue
Lachine

Jules BÉLANGER
Professeur
Département de français
CEGEP de la Gaspésie et des Îles
Gaspé

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Animatrice sociale
Rimouski

Ghislain BOUCHARD
Vice-président
(gestion des ressources humaines et affaires juridiques)
et Secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

Donald BURGESS
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

Claude CAPISTRAN
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

Germain GAUTHIER
Professeur
Sillery

John F. GECI
Président
Entreprises E.M.C.
Montréal

Pierrette GIRARD-FRARE
Membre
Association des directeurs d'école de Montréal
Laval

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Organisatrice communautaire
Secrétaire de la confédération des
organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

Monique MUS-PLOURDE
Membre
Comité de parents de la région Nord
Commission des écoles catholiques de Montréal
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur de l'enseignement
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Jacques RACINE
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Joseph-Octave-Raymond ROCHON
Administrateur
Maire de La Motte
La Motte

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire
et en enseignement religieux
École secondaire Lafontaine
Chicoutimi

Victor TÉBOUL
Directeur
Revue Jonathan
Montréal

Louise VANDELAC
Professeur
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office
Jean-Guy BISSONNETTE
Président
Comité catholique
Greenfield-Park

Howard G. MARTIN
Président
Comité protestant
Pierrefonds

Membres adjoints d'office
Thomas J. BOUDREAU
Sous-ministre

Ann SCHLUTZ
Sous-ministre associée pour la
foi protestante

Michel STEIN
Sous-ministre associé pour la
foi catholique

Secrétaires conjoints
Alain DURAND
Raymond PARÉ